



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos
Mestrado Profissional



SÔNIA VIEIRA DE SOUZA BISPO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA:
UMA LUTA COLABORATIVA PELA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE JOVENS E
ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Salvador

2017

SÔNIA VIEIRA DE SOUZA BISPO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA:
UMA LUTA COLABORATIVA PELA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE JOVENS E
ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos-Nível Mestrado Profissional (MPEJA), Departamento de Educação (DEDC), *Campus I* – Salvador, como requisito para obter o título de Mestre em EJA.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria

Salvador

2017

SÔNIA VIEIRA DE SOUZA BISPO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA:
UMA LUTA COLABORATIVA PELA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE JOVENS E
ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos - Nível Mestrado Profissional (MPEJA), Departamento de Educação (DEDC), *Campus I* – Salvador, como requisito para obter o título de Mestre em EJA.

Aprovada em ____/____ de 2017

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria _____
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes _____
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Prof.^a Dr.^a Leliana Santos de Sousa _____
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos _____
Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB)

Salvador

2017

[...] O sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente exige, em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de AMAR!... Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

(FREIRE, 1993)

Dedico meu trabalho a Deus. Foi Ele quem preparou o meu caminho, providenciou o que eu precisava, tomou as rédeas, quando não dei conta, empurrou-me nas horas difíceis, colocou pessoas amáveis e compreensivas na minha trajetória e na orientação do trabalho e me acompanha até a finalização deste percurso.

AGRADECIMENTOS

[...] É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...

Caminhos do coração – Gonzaguinha.

Um curso de mestrado implica, durante o percurso e ao seu final, o dever de agradecer. Agradecer sim, pois, às vezes, esquecemo-nos de retribuir, mesmo que com simples palavras, a todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente na elaboração e efetivação deste trabalho. Quero agradecer a todos aqueles que confiaram em mim desde sempre. À minha família e aos meus verdadeiros amigos.

Aos meus pais, por me ensinarem o caminho a seguir... A meu pai que sempre confia em mim. Pai, meu amor eterno. À minha mãe, amor incondicional, parceira de todas as horas, minutos e segundos. Mãe, você que me gerou e me alfabetizou, ensinando-me a ler os rótulos dos produtos na pequena mercearia... Viu como aprendi direitinho? A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

Ao meu esposo Nélio Bispo. Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho! Valeu a pena todas as esperas... E a meu filho Jhurandy Allef Senner, meu maior PRESENTE! Essa vitória é nossa!

Aos meus irmãos Genildo e Elza, a quem carinhosamente chamo de Gê e Bêl pelo incentivo, carinho e presteza com que me ajudaram em todos os momentos e aos cunhados Rosiene e Lucas pelo apoio. E a benção em nossas vidas, meu sobrinho Davi Lucas, dádiva de Deus!

Aos meus avós maternos Margarida e João (*in memoriam*) e aos avós paternos Leonira e Izaú (*in memoriam*), amor incondicional. Exemplos de humildade, honestidade e alegria. Que falta vocês me fazem! A todos os meus familiares, tios (as), primos, tios, sobrinhos. Não pretendo esquecer-me de ninguém, por isso, não citarei nomes. Agradeço também a meus cunhados e a meus sogros. Obrigada pelo apoio e pelo carinho!

A meus amigos do mestrado, pelos momentos compartilhados, especialmente à Nildélia, Naiara, Cris, Madá, Marlene, Edna, Yara, Andréia que se tornaram verdadeiras amigas e tornaram mais leve meu trabalho. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias e ouvirem minhas bobagens. A Lílian Almeida, amiga do doutorado PPGEduc, pelos conselhos e motivação. E ainda, Bira, Bira Carlúcio, Hélio, Herson, pelo carinho e bate papo regado a café naqueles entardecer de cansaços após as aulas. É bom contar com vocês!

A Simone Neves, minha irmã amada, pela paciência cotidiana, amiga de todas as horas.

A Leila Souza, minha conselheira virtual, pelas leituras, conversas, *feedbacks* e conselhos. E à sua família pela paciência e carinho com que me acolhiam até altas horas. Amo vocês.

Aos amigos e amigas de sempre pelo bem que me fazem ao valorizar-me como pessoa. Grata pela amizade!

A Universidade do Estado da Bahia – Uneb – *Campus I*.

Ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, por oportunizar-me a ampliação dos horizontes humano/científicos que permitem as portas se abrirem e continuarem abertas. À Coordenação do curso, pela iniciativa de tornar-nos sujeitos de direitos no curso de pós-graduação strictu-sensu e ter o privilégio de cursar o 1º mestrado em EJA no país. Aos funcionários do MPEJA, em especial às Secretárias, pessoal de apoio e Bibliotecários, pela solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades.

À Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria (Uneb), minha orientadora pela confiança, fazendo-me enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas vidas humanas... Você não é somente a minha orientadora, mas, em alguns momentos, conselheira, confidente, amiga.

Aos professores doutores Leliana Santos de Sousa, Eduardo Fernandes Nunes e José Jackson Reis dos Santos, por aceitarem o convite e colaborarem com devolutivas tão significativas para o meu enriquecimento. Vocês são referências profissionais e pessoais para mim. Obrigada por estarem ao meu lado e colaborarem nesse trabalho!

E a todos os professores do MPEJA por compartilharem conhecimentos e experiências, especialmente àqueles (as) capazes de um gesto de compreensão e bondade, tornando de modo particular, amigos (as). Vocês foram referenciais para mim!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

“Quem tem um amigo, mesmo que um só, não importa onde se encontre, jamais [...] estará só”.

Amir Klink.

Aos egressos dos Programas de Alfabetização, sujeitos da pesquisa e colaboradores em prol dos direitos humanos negados.

À Secretaria Municipal de Educação de Souto Soares e o Conselho Municipal de Educação por colaborarem com a pesquisadora, autorizando a implantação da turma piloto de EJA na escola-campo de pesquisa.

À equipe gestora da Escola Municipal Castro Alves pelo acolhimento e colaboração no trabalho de pesquisa e aceitar ser campo empírico da mesma.

Wellington Anjos, Renata Lopes, José Carlos de Souza, Sara Rocha, Darlete Rosa, Eliete Maria. Professores amigos e colaboradores sempre dispostos a ajudar. Vocês foram fundamentais nesses dois anos de trabalho, desde os primeiros passos do trabalho até o desenvolvimento do projeto de intervenção na escola.

“Quando não sabia para onde ir, olhava para trás e sabia pelo menos de onde eu vinha”.

(Adaptado de Provérbio africano).

BISPO, Sônia Vieira de Souza. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA: UMA LUTA COLABORATIVA PELA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** / Sônia Vieira de Souza Bispo - Salvador, 2017. 221: il. Orientador: Edite Maria da Silva de FARIA. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2017.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Políticas Públicas de EJA no município de Souto Soares, Bahia: Uma luta colaborativa pela continuidade dos estudos de jovens e adultos no âmbito da educação básica” apresenta como questão principal: Como desenvolver, em colaboração com estudantes egressos dos programas de alfabetização e outros colaboradores, ações que contribuam com a implantação da EJA no município de Souto Soares, Bahia, visando assegurar a continuidade dos estudos? Teve como objetivo geral, analisar com os partícipes colaboradores, ações para a efetivação das Políticas Públicas de EJA, propondo a implantação da modalidade educativa à gestão pública municipal. Optamos por uma abordagem qualitativa e pesquisa colaborativa, tendo como colaboradores egressos dos programas de alfabetização e educadores, sujeitos que, ao serem sensibilizados a colaborar, transformaram a intenção inicial da pesquisa em objetivo comum de investigação, produzindo saberes e intervindo na realidade. O Projeto de intervenção teve base empírica na comunidade campesina de Pau-Ferro nos anos de 2016-2017, com a turma experiencial e reflexiva de EJA, que proporcionou uma investigação da prática, com os desafios que a modalidade educativa apresenta e refletindo em colaboração sobre as possibilidades de elevação do nível de escolaridade da comunidade como condição para a melhoria de vida, trabalho e permanência no campo e apresentar a proposta de implantação da EJA no município, a partir da visão dos jovens e adultos, educandos que tiveram a experiência de cursar a turma experiencial. A pesquisa almejava, ainda, contribuir para o esclarecimento e a conscientização de jovens e adultos de que, o fato de ler e escrever não são suficientes no atendimento de suas necessidades básicas nos dias atuais e lutando coletivamente, garantiram o acesso e permanência à escolarização, bem como a luta pela garantia de outras políticas públicas. Observa-se também ao final deste estudo que diversos fatores foram cruciais para o distanciamento dos egressos de seus sonhos de estudantes, tais como: a ausência de bancos de dados com resultados precisos sobre a conclusão de cada etapa dos programas de alfabetização, ocasionando o não cumprimento dos objetivos e pressupostos dos programas que é o de alfabetizar a população e encaminhá-los para a continuação dos estudos nas escolas mais próximas de suas residências. No desenrolar da pesquisa outros fatores internos e externos à escola foram se evidenciando: as dificuldades no processo de ensino aprendizagem decorrentes do longo período fora da escola, a ausência do apoio e incentivo dos familiares à continuação dos estudos, bem como a conciliação com o trabalho devido as condições financeiras, o pouco envolvimento da diretora na turma de EJA no período noturno e os desafios enfrentados pelos professores que atuam na EJA. Portanto, os espaços efetivos de articulação, mobilização e reflexão entre professores, pesquisadores e gestores direcionam a cada um desses profissionais a contribuírem com a discussão e proposição de novos rumos para a política de EJA no município, tendo como base e referencial reflexivo a prática e as vivências na turma de EJA da escola Municipal Castro Alves. Sendo a educação um processo contínuo dos sujeitos, precisamos motivá-los a desejar o conhecimento, pois, à medida que o adquire, naturalmente sente o desejo de ir mais além.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos; Educação Básica; Direitos Humanos.

BISPO, Sônia Vieira de Souza. **EJA PUBLIC POLICIES IN THE MUNICIPALITY OF SOUTO SOARES-BAHIA: A COLLABORATIVE FIGHT FOR THE CONTINUITY OF STUDIES OF YOUTH AND ADULTS IN THE FRAMEWORK OF BASIC EDUCATION** / Sônia Vieira de Souza Bispo - Salvador, 2017. 221: il. Advisor: Edite Maria da Silva de FARIA. Dissertation (Master degree) - State University of Bahia. Department of Education. Campus I. Post-Graduate Program in Youth and Adult Education - MPEJA, 2017.

ABSTRACT

The research entitled "Public Policies of EJA in the municipality of Souto Soares, Bahia: A collaborative struggle for the continuity of the studies of young people and adults in the scope of basic education" presents as main question: How to develop, in collaboration with students graduated from literacy programs and other collaborators, actions that contribute to the implementation of the EJA in the municipality of Souto Soares, Bahia, in order to ensure the continuity of the studies? Its general objective was to analyze, with the collaborating participants, actions for the implementation of the Public Policies of EJA, proposing the implementation of the educational modality for municipal public management. We opted for a qualitative approach and collaborative research, having as collaborators graduates of literacy programs and educators, subjects who, when sensitized to collaborate, transformed the initial intention of research into a common objective of research, producing knowledge and intervening in reality. The intervention project was empirically based on the peasant community of Pau-Ferro in the years 2016-2017, with the experiential and reflexive group of EJA, which provided an investigation of the practice, with the challenges that the educational modality presents and reflects in collaboration on the possibilities of raising the level of schooling of the community as a condition for the improvement of life, work and permanence in the field and present the proposal to implement the EJA in the municipality, based on the vision of young people and adults, students who had the experience of attending the experiential class. The research also sought to contribute to the enlightenment and awareness of young people and adults that reading and writing are not enough to meet their basic needs in the present day and fighting collectively, guaranteed access and permanence to schooling of other public policies. It is also observed at the end of this study that several factors were crucial to distance students from their dreams, such as: lack of databases with accurate results on the completion of each stage of literacy programs, fulfillment of the objectives and presuppositions of the programs that is to literate the population and direct them to the continuation of the studies in the schools closer to their residences. In the development of the research, other factors internal and external to the school were evidenced: the difficulties in the process of teaching learning resulting from the long period out of school, the absence of the support and encouragement of the relatives to continue the studies, as well as the conciliation with the work due to the financial conditions, the little involvement of the director in the night class EJA and the challenges faced by the teachers who work in the EJA. Therefore, effective spaces for articulation, mobilization and reflection among teachers, researchers and managers direct each of these professionals to contribute to the discussion and proposition of new directions for the EJA policy in the municipality, based on a reflexive reference to practice and the experiences in the group of EJA of the municipal school Castro Alves. Since education is a continuous process of subjects, we need to motivate them to desire knowledge, because, as they acquire it, they naturally feel the desire to go further.

Keywords: Public policy; Youth and Adult Education; Basic education; Human rights.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AJA:** Alfabetização de Jovens e Adultos
- Confintea:** Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CAQ:** Custo Aluno-Qualidade
- CEB:** Conselho da Educação Básica
- CME:** Conselho Municipal de Educação
- CNAEJA:** Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- Conab:** Companhia Nacional de Abastecimento
- CRAS:** Centro de Referência da Assistência Social
- DAP:** Declaração de Aptidão ao PRONAF
- Direc:** Diretoria Regional de Ensino
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- ENEJAs:** Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
- Fundef:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- Fundeb:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Gepale:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano
- Ideb:** Índice Nacional da Educação Básica
- Inaf:** Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP:** Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação e Cultura
- MPEJA:** Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
- ONG:** Organização não Governamental
- PAA:** Programa de Aquisição de Alimentos
- PBA:** Programa Brasil Alfabetizado
- PEE:** Plano Estadual de Educação
- PME:** Plano Municipal de Educação
- PNAE:** Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNAIC:** Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação

PPALFA: Plano Plurianual de Alfabetização

Progestão: Programa de Gestão à distância para gestores escolares

Pronaf: Programa Nacional de Agricultura Familiar

PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SBA: Sistema Brasil Alfabetizado

SMESS: Secretaria Municipal de Educação de Souto Soares

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

Topa: Todos Pela Alfabetização

Uneb: Universidade do Estado da Bahia

Unicamp: Universidade Estadual de Campinas

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FOTOS

FOTO 01. Mosaico dos sujeitos colaboradores da pesquisa	58
FOTO 02. Mata ciliar no Rio Cercado - Povoado de Cercado.....	82
FOTO 03. Paisagem serrana - Povoado Pé de Serra	82
FOTO 04. Flora nativa da região de Souto Soares	83
FOTO 05. Grutas do Município	83
FOTO 06. Teto do salão da Gruta do Veado - Povoado de Manoel Joaquim	84
FOTO 07. Pesquisadores na Gruta do Veado - Povoado de Manoel Joaquim.....	85
FOTO 08. Nascente do Rio Ponta D'água - Povoado de Campo Formoso	85
FOTO 09. Rio Cercado - Povoado de Cercado	86
FOTO 10. Mosaico da vegetação de Souto Soares.....	87
FOTO 11. Manifestações culturais do município.....	88
FOTO 12. Manifestações culturais na Comunidade Quilombola - Segredo	89
FOTO 13. Festas juninas do município	90
FOTO 14. Agricultura familiar e o cultivo diversificado no campo	93
FOTO 15. Criação de animais e aves na Agricultura Familiar.....	94
FOTO 16. Encontro do Fórum Estadual de EJA da Bahia.....	111
FOTO 17. Fachada da Escola Municipal Castro Alves.....	133
FOTO 18. As atividades realizadas pelos estudantes da EJA	174
FOTO 19. Estagiários e professores nas sessões dialógicas reflexivas	178
FOTO 20. As proposições dos educadores e educandos colaboradores da pesquisa	183

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

ILUSTRAÇÃO 01. Esquema do processo de desenvolvimento na pesquisa colaborativa	52
ILUSTRAÇÃO 02. Esquema de realização das sessões dialógicas na pesquisa.....	54
ILUSTRAÇÃO 03. Localização de Souto Soares na Bahia e na Chapada Diamantina	79
ILUSTRAÇÃO 04. Mapa do município de Souto Soares-Bahia.....	80
ILUSTRAÇÃO 05. Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos de 2009 a 2013	100
ILUSTRAÇÃO 06. A diminuição das matrículas na EJA.....	116
ILUSTRAÇÃO 07. Mapeamento das localidades onde o Programa Brasil Alfabetizado foi implantado no município.....	124
ILUSTRAÇÃO 08. Mapa das oito maiores escolas do município e a localização da Escola Municipal Castro Alves, local do Projeto de Intervenção	145
QUADRO 01. Os colaboradores da pesquisa e quais funções exercem.....	57
QUADRO 02. Sistematização das atribuições e ações definidas na coletividade no Seminário com os primeiros colaboradores da pesquisa	59
QUADRO 03. Documentos analisados para subsidiar a pesquisa.....	63
QUADRO 04. Organização das sessões dialógicas reflexivas	67
QUADRO 05. A negociação das atribuições e ações dos novos colaboradores	68-69
QUADRO 06. As reflexões da equipe gestora frente às questões da atuação profissional e da formação continuada para o educador da EJA	163-164
QUADRO 07. As habilidades desenvolvidas em função do trabalho	176
QUADRO 08. As proposições dos colaboradores da pesquisa.....	185

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

GRÁFICO 01. População Residente do Município de Souto Soares	91
GRÁFICO 02. Situação Socioeconômica do Município	92
GRÁFICO 03. Taxa de abandono da escola entre homens e mulheres	102
GRÁFICO 04. Quantitativo de alfabetizadores e alfabetizandos no município	126
GRÁFICO 05. Perfil dos alfabetizadores.....	127
GRÁFICO 06. Escolaridade dos pais e mães de alunos da Escola	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.0 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA: A LEI E A REALIDADE EXISTENTE	28
1.1 A DISTÂNCIA ENTRE O QUE DETERMINAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA E O QUE DE FATO EXISTE	28
1.2 OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA EJA	33
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	36
1.4 A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADES	39
1.5 A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO CENÁRIO NACIONAL	41
2.0 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA COLABORATIVA: UM VIÉS EM ESPIRAL	45
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	45
2.2 PESQUISA COLABORATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES	48
2.3 CONDIÇÕES MÍNIMAS NECESSÁRIAS À PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA ..	51
2.4 DEFINIÇÕES COLETIVAS PARA A ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO	56
2.4.1 Os colaboradores	56
2.4.2 O primeiro ciclo da pesquisa e as ações dos colaboradores	59
2.5 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	62
2.5.1 Análise documental	63
2.5.2 Sessões dialógicas reflexivas	64
2.5.3 Seminário	68
2.5.4 A entrevista	70
2.5.5 O questionário	71
2.5.6 A observação participante	72
2.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	72
3.0 SOUTO SOARES: UMA JOVEM CIDADE NO CORAÇÃO DA BAHIA	76
3.1 UMA HISTÓRIA CONTADA EM CORDEL	76
3.2 ASPECTOS GEOGRÁFICOS DO MUNICÍPIO	79
3.3 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RELIGIOSAS DOS MUNICÍPIOS	88
3.4 POPULAÇÃO E ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES	91
3.5 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO	98
4.0 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO	106
4.1 UMA REFLEXÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EJA NAS GRANDES REFORMAS EDUCACIONAIS	106
4.1.1 O Fórum EJA do Estado da Bahia	110

4.1.2 As Confinteadas e o terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.....	114
4.1.3 Princípios e ações do Programa Brasil Alfabetizado	119
4.1.4 Princípios e ações do Programa Todos pela Alfabetização.....	121
4.2 PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM BALANÇO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA	123
4.3 A COMUNIDADE DE PAU-FERRO E A ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO: PRIMEIROS PASSOS.....	129
4.3.1 Em tempos de coronelismo e jagunços uma comunidade surge.....	129
4.3.2 A Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da Pesquisa Colaborativa....	133
4.4 PRIMEIROS PASSOS, UMA LUTA COLETIVA EM PROL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROJETO EXPERIENCIAL E REFLEXIVO	141
5.0 SILENCIAR OU COLABORAR? DIZERES DOS JOVENS E ADULTOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO	147
5.1 A VIDA DOS COLABORADORES, DISTANTE DE NOSSAS ANÁLISES.....	148
5.2 A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES DA TURMA EXPERIENCIAL DE EJA, NA REFLEXÃO COLETIVA EM PROL DA FORMAÇÃO CONTINUADA	156
5.3 OS COLABORADORES NO PROCESSO DE REIVINDICAÇÃO DO DIREITO À EJA: AS SESSÕES DIALÓGICAS REFLEXIVAS	166
5.3.1 Sessão dialógica reflexiva 01: A sala de aula na visão dos estudantes.....	167
5.3.2 Sessão dialógica reflexiva 02: A turma de EJA e os sujeitos que a frequentam: as marcas da exclusão	169
5.3.3 Sessão dialógica reflexiva 03: Os possíveis impactos da escola sobre a vida dos jovens e adultos estudantes	170
5.3.4 Sessão dialógica reflexiva 04: Os conteúdos trabalhados em sala de aula e as reais necessidades dos estudantes da EJA	173
5.3.5 Sessão dialógica reflexiva 05: A diversidade de atividades e vínculos no mundo do trabalho dos estudantes da EJA	175
5.3.6 Sessão dialógica reflexiva 06: Os principais desafios do(a) professor(a) da EJA..	177
5.4 ELABORANDO POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EJA: AS PROPOSIÇÕES DOS PESQUISADORES COLABORADORES	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	207
ANEXOS	229

INTRODUÇÃO

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.

(FREIRE, 1994)

O acesso à educação no Brasil ganha grande relevância nas últimas décadas. Os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação estabelecem em suas metas a universalização da educação. Cabe atentar para o fato de que as gerações anteriores a essas décadas tiveram menos oportunidades de acesso à escola pública. Porém, a garantia de acesso para todas as pessoas e as condições que motivam a permanência dos alunos na escola está longe de ser universal.

A determinação legal está definida nos marcos da Constituição de 1988 e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, estabelecendo-se no art. 4º que, o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Para tanto, suas especificidades e trajetórias precisam ser consideradas, a fim de que, haja aprendizagens significativas às atuais necessidades básicas, buscando romper com a tradição de baixa escolarização desses sujeitos e grupos. Mas, nem sempre o que está na Lei é o que realmente acontece.

Ao longo da história, a EJA é sustentada por uma política governamental que não dá a devida importância a essa população de jovens e adultos, esperando que o analfabetismo seja “erradicado” quando esta população analfabeta morrer. Conforme dados oficiais¹, o índice de analfabetismo no Brasil em 2013 era de 8,5% caindo para 8,3% em 2014. Desse total, o índice de pessoas acima de 60 anos é de 23,1%, entre os jovens de 15 a 19 anos é de 0,9% e pessoas com 10 anos ou mais equivale a 13,2%. A região Nordeste continua com maiores índices de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais, equivalendo a 16,6%.

Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), censo 2010, mostram que, da totalidade de habitantes residentes no município de Souto Soares, Bahia, contexto da pesquisa, 2.225 são analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, o que equivale quase à totalidade de alunos matriculados na rede municipal de ensino e a maioria está no campo, como aponta o Censo 2010. Inserir a EJA no conjunto de políticas públicas de direito, embora seja um desafio para diferentes governos e para a sociedade, lutar por ela torna a

¹ IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) novembro de 2015, referentes ao ano de 2014.

sociedade democrática com cidadãos que reivindicam seus direitos, coletivamente, resultando em mais direitos garantidos. O homem do campo quer ser protagonista da educação que serve para ele, e não apenas recebê-la pronta, por quem acredita que sabe que educação é necessária a eles.

Dessa forma, faz-se necessário um estudo minucioso quanto a este número e os motivos pelos quais não tiveram acesso à escola, bem como o quantitativo de jovens e adultos que pretendem seguir estudando, principalmente os que participaram ou participam de programas de alfabetização, para ofertar a EJA e oportunizar a continuidade dos estudos nos horários e condições favoráveis a este público de jovens e adultos.

O direito à educação e aos demais direitos sociais e humanos a ela vinculados, justifica o interesse pela temática abordada nessa dissertação, bem como a relevância de cursar o primeiro Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/Uneb (2016-2017), que tanto contribuiu para o crescimento pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora-colaboradora, emergido na pesquisa acadêmico-prática em que a pesquisa e a intervenção permearam o estudo, ampliando a formação e a qualificação profissional, possibilitando a conscientização dos colaboradores na luta pelos direitos negados e a intervenção na realidade.

Do ponto de vista social, embora reconheça uma quantidade significativa de pesquisas relacionadas à políticas públicas de EJA e à educação destinada aos jovens e adultos, ressaltamos a importância dessa pesquisa como um campo de luta pela necessidade de apropriação da cultura escrita na sociedade letrada em que vivemos e, mais que isso, o direito assegurado à educação escolar, pois, no Brasil, e igualmente na Bahia e em Souto Soares, convivemos com o não alcance da universalização do acesso à leitura e à escrita. E, apesar do investimento recente para alfabetizar jovens e adultos, as políticas públicas voltadas para a EJA não garantem o sucesso que os programas de alfabetização visam alcançar e ainda existem muitas pessoas fora da escola.

No Brasil, de maneira geral, na Bahia e no município de Souto Soares, de modo particular, a situação da EJA é ainda um sonho. Parafraseando Freire (1975), esta vem sendo uma preocupação que me toma o pensamento, no desejo de concretizar um sonho – o de uma prática educativa e uma reflexão pedagógica centrada na busca por um mundo melhor, menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático e mais humano, acreditando ser a educação de toda a população, capaz de tornar esse sonho possível de ser realizado.

Viver o coletivo é trabalhoso, frustrante às vezes, pois requer disponibilidade para vivermos o conflito, a diferença de opiniões e, muitas vezes, precisamos sair de nós mesmos,

para considerar o outro. Mas, sozinhos não conseguimos intervir na realidade apresentada. Seguindo a imaginação sociológica que nos permite surpreender com aquilo que quase todos já se acostumaram (MILLS, 2001), é que busco a cooperação de um coletivo, tentando instaurar a transformação da realidade onde iremos intervir, por meio de ações colaborativas. Olhar para as coisas de uma maneira diferente daquela a que estamos habituados na vida cotidiana possibilita enxergar amplamente. Assim, utilizo das ideias de Saramago (1997), para ilustrar e justificar o percurso trilhado no fazer dessa dissertação.

Disseram-me que já não há ilhas desconhecidas, e que, mesmo que as houvesse, não iriam eles tirar-se do sossego dos seus lares e da boa vida dos barcos de carreira para se meterem em aventuras oceânicas, à procura de um impossível [...] Como poderia falar-lhes eu duma ilha desconhecida, se não a conheço, Mas tens a certeza de que ela existe, o, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és. (SARAMAGO, 1997, p. 141).

E à procura dessa ilha desconhecida, partimos em busca de aventuras por lugares já frequentados, mas que, ao retornar por eles, com um novo olhar – o de quem procura desvendar a realidade e transformá-la – tivemos a certeza de que à procura do sonho, conseguimos torná-lo possível. Desse modo, tornou-se necessário fazer saber quem eu era, por onde andei e onde pretendia chegar, pois, se não saio de onde me encontro, dificilmente sei quem sou.

Desse modo, acreditando que é no nível das municipalidades² que a luta política adquire forças é que pensamos globalmente e agimos localmente. Partindo dessa compreensão, como professora da rede municipal de ensino de Souto Soares e integrante da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, é que vejo a EJA como modalidade educativa que pode ser implantada. Não para agregar mais uma modalidade, visto que a EJA é, segundo Arroyo (2000), uma modalidade que avançou em concepções de educação e formação humana, sobretudo das esferas populares que frequentam a escola pública. Mas, como campo de luta política efetiva e real em que as pessoas da comunidade demandam o que querem, sonham e necessitam, oportunizando a todos o direito de estudar.

Sabemos que toda história de um caminhar pressupõe começar pelos sujeitos dessa caminhada e, nesse sentido, alguns passos são fundamentais, o percurso da pesquisadora, sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, a escolha da comunidade como local de

² Os municípios são os maiores responsáveis na efetivação das políticas públicas de EJA, uma vez que o governo federal ao promover as políticas de alfabetização em parceria com as esferas estaduais e municipais, deixa a cargo dos municípios a responsabilidade pela oferta da EJA como continuação dos estudos dos recém alfabetizados nos programas e efetivação desta política pública de escolarização básica.

intervenção e dos sujeitos colaboradores, por reconhecê-los com direitos e possibilidades, justificando assim, a implicação com a EJA e a relação da luta com a temática abordada.

Sou filha mais velha de três irmãos, pais lavradores, também donos de uma pequena mercearia no povoado, ambos, com pouco estudo. Meu pai cursou apenas o 2º livro³ com o meu avô que era professor leigo e dava aulas particulares, para ganhar um dinheiro extra e complementar a renda familiar. Minha mãe, a quem devo a minha alfabetização, trabalhou durante uma semana na lavoura da professora que ensinava na comunidade, para que a mesma a ensinasse a ler e escrever – época em que o estudo era particular⁴ – e por sua família não ter condições de pagar a escola, ela própria trocou serviços braçais por semana de aula, cursando apenas o 1º livro, o qual concluiu em uma semana.

Guardo da infância, muitas lembranças e o momento em que fui alfabetizada aos 3 anos de idade por minha mãe, utilizando rótulos das embalagens da pequena mercearia – fato que para a época e para a minha comunidade era surpreendente – uma criança tão pequena lendo e escrevendo. Esse é o grande legado que uma pessoa pode receber, alfabetizada e aprendendo ao longo da vida. Neste curso de Mestrando dando seguimento ao aprendizado. Mas foi lá em 1996, no Programa AJA Bahia que tive o privilégio de trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos e sentir quão bom é ensinar e ver a felicidade das pessoas ao se alfabetizarem.

Cursando o 1º ano do Ensino Médio profissionalizante em Magistério, aos 14 anos de idade, iniciei a minha trajetória profissional como alfabetizadora de jovens e adultos no Programa AJA Bahia⁵, numa comunidade campesina de lavradores, muitos analfabetos e semianalfabetos que, frequentaram apenas programas aligeirados de alfabetização como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral⁶ (1967-1985), a comunidade de Pau-Ferro no município de Souto Soares Bahia, hoje, 18 anos depois, é *locus* desta pesquisa

³ O ensino primário era constituído de 1º, 2º, 3º e 4º livro, seguido de exame, para o ingresso no ginásio.

⁴ É época em que despontaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e se pensava em uma escola pública gratuita e obrigatória, contudo, para manter a tradição houve uma reorganização do ensino primário e médio através de decretos-leis que não visualizavam o sistema educacional como um todo, mas um sistema que mantivesse a discriminação social. (FAZENDA, 1988).

⁵ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da Bahia, cujo objetivo principal era reduzir os índices de analfabetismo no contexto baiano, procurando através da mobilização solidária, envolver a sociedade baiana, além de entidades governamentais e não-governamentais, a partir das contrapartidas que se fizessem necessárias para alfabetizar jovens e adultos das áreas urbanas e rurais. (FARIA, 2008, p. 100).

⁶ A Fundação Mobral foi criada no período da ditadura militar para responder as necessidades do Estado autoritário. Expandido na década de 1970 por todo o território brasileiro, sendo extinto em 1985. (FARIA, 2009, p. 16-17).

colaborativa. Na memória ficam as boas lembranças de quando via cada aluno se alfabetizando, emocionados por saberem que teriam em seus documentos as suas escritas...

No ano de 1998, concluindo o Magistério, sou contratada pela Prefeitura Municipal de Souto Soares e sigo como professora alfabetizadora de crianças, uma experiência maravilhosa em que pude aprender e reviver um processo de alfabetização bem parecido com aquele que vivenciei com minha mãe, minha alfabetizadora. Dois anos com a turma e o suficiente para um aprendizado eterno. Atualmente, feliz por reencontrar muitas daquelas crianças com carreira profissional formada, exercendo suas profissões e muito grata por fazer parte do início de suas vidas escolares. Em 2000 sou aprovada para professora no concurso público municipal de Souto Soares-Bahia, e, começo a ensinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente, recebendo autorização da Diretoria Regional de Ensino – Direc 27⁷ a qual o município pertencia, para lecionar no Ensino Fundamental II.

A minha trajetória engloba também momentos tristes e desafiantes. No mesmo ano, sofri um acidente automobilístico em que estive hospitalizada na capital, Salvador e, por um mês, permaneci sem visão – fato este, que imaginei ser próximo à sensação que as pessoas não alfabetizadas vivenciam quando não conseguem ler – sofrem discriminação e exclusão social neste mundo contemporâneo. Devido o tratamento e uma série de cirurgias oftálmicas a que fui submetida, passei por um período de readaptação, exercendo a função de secretária escolar. Mas, com insistência, retomei a docência meses depois.

Assim como tudo na vida tem seus altos e baixos, não poderia deixar de referenciar o meu casamento no início de 2002 e, no mesmo ano, o nascimento do meu filho, Jhurandy Allef Senner, pois, como mãe, começo a compreender melhor a importância de ser alfabetizada, para a valorização e incentivo na escolarização dos filhos. Inscrevo-me no concurso público municipal para professores na cidade de Iraquara-Bahia, em 2003, sendo aprovada. Ao assumir a docência neste município, leciono durante cinco (5) anos numa turma multisseriada do campo, em que a maioria dos pais não eram alfabetizados. E, mais uma vez, me encontro com a EJA, propondo para aquela comunidade a alfabetização dos pais, no intuito de colaborarem na escolarização dos filhos.

Segundo Nóvoa (1997, p. 20), “[...] uma formação mútua, inter-pares, colaborativa” requer um perfil de professor formador que, se constituindo formador de professores, implica desejar aprender e não apenas ensinar. Com esse intuito, inicio a graduação em Pedagogia

⁷ O Governo do Estado publicou, no Diário Oficial do dia 31 de dezembro de 2014, o Decreto nº 15.806, de 30/12/2014 dispondo sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, a partir da extinção das Diretorias Regionais de Educação (Direc). Atualmente Núcleo Regional de Educação 03 (NRE 03).

pelo Programa Rede Uneb 2000⁸ no *Campus XXIII – Seabra-Bahia*, no primeiro semestre de 2004, encontrando-me numa tríade⁹. Paralelo a esse período, em 2005, assumi a função de diretora escolar na comunidade de Pau-Ferro, permanecendo por cinco (5) anos, tempo de grandes experiências e aprendizados. Atrelado a essas mudanças, assumo, ainda, a função de coordenadora pedagógica do ensino fundamental I no município de Iraquara-Bahia, em escolas multisseriadas no campo e com especificidades que eu bem conhecia por ter atuado nessa realidade como alfabetizadora. E, assim, concluo a graduação no início de 2008.

Tempos cruzados, de experiências múltiplas e ímpares. Mas confesso que de todas as funções exercidas, paralelas umas às outras, refleti e aprendi um grande legado: na educação, não importa qual função eu exerço, o que importa de fato é pensar no trabalho que precisa ser feito e nas pessoas que precisam ser beneficiadas com ele. E, como quem se aventura constantemente, experienciando novas possibilidades de aprendizagens e trocas entrepares, solicito o meu afastamento da função de diretora escolar em 2010, assumindo, posteriormente, a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental II numa escola da sede do município.

Na minha trajetória profissional, vivenciei outras experiências, atuando como Orientadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2014) e como Tutora do Programa de Formação à distância para Gestores Escolares – Progestão, numa parceria entre Estado e o município de Souto Soares-Bahia (2015-2016). Nesse percurso, as experiências com a alfabetização de jovens e adultos sempre estiveram presentes na minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica. Ora atuando como professora, ora como formadora de professores e ingressando no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (2016-2017).

Entre os anos de 2012-2015, atuando como professora articuladora do Curso de Pedagogia no Programa de formação dos professores em exercício, Plataforma Freire/Uneb no município de Iraquara-Bahia, durante as aulas do Programa, ouvindo os relatos de experiências dos professores que lecionavam na EJA, sobre as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e as deles, enquanto professores, é que tomo consciência do quanto os

⁸ O Programa REDE UNEB 2000 é como ficou conhecido o Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia. Programa é presencial, intensivo, atualmente com duração de três anos, e a diferença fundamental entre ele e os cursos de oferta contínua, é que em sua proposta pedagógica ele estabelece a obrigatoriedade da disciplina Estágio Supervisionado no decorrer de todo o curso, como forma de garantir a indissociabilidade entre a teoria e a prática, que é exercitada sobretudo pela valorização da ação docente. (<http://www.uneb.br/prograd/programas-especiais-de-graduacao>) acesso em 10/07/2017.

⁹ Exercendo paralelamente as funções de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e formadora de professores, ao mesmo tempo em que iniciava minha trajetória de pesquisadora no curso de Pedagogia.

direitos de jovens e adultos continuam sendo negados. As reflexões partiam sempre da não garantia dos direitos que, embora contemplados na lei, não eram vivenciados em suas realidades.

Nesse momento, enquanto participava das reflexões sobre a não efetivação dos direitos garantidos em lei para EJA, me conscientizava de que, no município de Souto Soares-Bahia, a negação de direitos se dava pela não oferta da modalidade EJA, como possibilidade de continuidade dos estudos pelos egressos dos programas de alfabetização que desejam elevar o nível de escolaridade. Segundo Faria (2008, p. 62) “No enfrentamento dos problemas da qualidade da EJA, há consenso de que as Universidades muito têm a construir nos campos da formação e aperfeiçoamento dos educadores, assessoramento dos sistemas de ensino, elaboração de materiais educativos e na pesquisa educacional”. Nesse momento, tomo ciência do primeiro Mestrado Profissional em EJA/Uneb – *Campus I* – Salvador-Bahia, e minha trajetória segue, tomando novos rumos.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/Uneb, pioneiro na formação *strictu-sensu*, surge como possibilidade de qualificação pessoal, profissional e pesquisa acadêmica. Eis que ingresso no ano de 2015, como educadora pesquisadora-colaborativa, com envolvimento na pesquisa acadêmico-prática, tendo o privilégio de cursar o primeiro mestrado em EJA no país, disposta a intervir na realidade em que atuo, contribuindo junto a colaboradores na elaboração/efetivação de políticas públicas de EJA no município.

O elo, que uniu pesquisadoras-colaboradoras e colaboradores partícipes da pesquisa na luta coletiva pelos direitos negados, fez-nos pensar em estudar e refletir sobre as políticas públicas de EJA, seus aspectos históricos e a contradição entre o que apontam as Leis e o que de fato acontece. Para tanto, sentimos necessidade de mergulhar no emaranhado de ilhas desconhecidas que são as políticas públicas de EJA e como analisá-las colaborativamente, para pensar em propostas mais viáveis à sua efetivação no município, contexto da pesquisa.

Partindo desse contexto, a presente pesquisa apresenta como questão principal: Como desenvolver em colaboração com estudantes egressos dos Programas de alfabetização e outros colaboradores, ações que contribuam com a implantação da EJA no município de Souto Soares-Bahia, visando assegurar a continuidade dos estudos?

Frente a essa questão, o trabalho apresenta como objetivo geral, analisar o desenvolvimento com os partícipes colaboradores, de ações para a efetivação das Políticas Públicas de EJA, propondo a implantação da modalidade educativa à gestão pública municipal. A pesquisa se dá em estreita colaboração entre a pesquisadora, oito (08) estudantes egressos dos programas de alfabetização, 05 atores escolares da equipe gestora e 04

professores na resolução de um problema que é a não oferta da modalidade EJA pela rede municipal de Souto Soares. A efetivação dessa política pública de EJA possibilita aos sujeitos recém-alfabetizados, o acesso à educação como direito de todos e à continuidade dos estudos em níveis mais elevados, melhorando a situação da comunidade em que estão inseridos, com vistas a uma educação para o presente.

Para tanto, a pesquisa busca alcançar, ainda, os seguintes objetivos: a) identificar e analisar os programas de alfabetização existentes no município e seus pressupostos, bem como a quantidade de turmas implantadas e em quais localidades; b) traçar o perfil dos sujeitos que as frequentaram, e qual o quantitativo de concluintes; c) refletir e analisar os documentos legais do município sobre as políticas públicas de EJA nas sessões dialógicas com os colaboradores; d) implantar, em colaboração com os estudantes egressos dos programas de alfabetização e atores escolares, a turma de EJA na Escola Municipal Castro Alves, e propor a implantação da modalidade educativa à rede municipal de ensino de Souto Soares, Bahia.

Conscientes dos desafios que envolvem a referida modalidade, consideramos que os jovens e adultos têm direito a se formar como ser pleno, social, cognitivo, ético, de memória, sujeito da fala, sem forçar a modalidade a se encaixar em modelos e concepções de ensino que visam conteúdos e carga horária mínima (ARROYO, 2000), como se fosse menos importante que as demais modalidades.

A pesquisa apresenta considerações acerca dos movimentos e lutas pelas políticas públicas de EJA, sinalizando alguns dos marcos históricos, a exemplo da VI Confinteia¹⁰, realizada em Belém do Pará-Brasil em 2009, onde abordaram e discutiram temáticas em torno das lutas em prol da EJA, desencadeando a necessidade de avaliar as ações propostas nas Confinteas, considerando o direito à educação de pessoas jovens e adultas e a relevância de “passar da palavra à ação” – apelo da VI Confinteia – como principais vieses dessa política pública educacional internacional.

Dado às experiências com a EJA, os questionamentos que nos incitam a dúvida e à ação concreta é que esta pesquisa se torna relevante, por se constituir da vontade de transformar as relações sociais, incorporando o desejo na vontade de intervir na realidade, promovendo um bem estar coletivo, pois estamos dispostas a lutar junto aos colaboradores de forma real, para a tomada de consciência, ajudando-os na medida em que eles nos ajudam

¹⁰ VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aconteceu em 2009, na cidade de Belém do Pará – Brasil, reunindo representantes de 156 países.

(BARBIER, 1985). Isto se constitui numa relação dialética entre pesquisadoras e colaboradores, levando em conta o objeto de estudo e a implicação com o campo de intervenção, o engajamento pessoal e coletivo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois pretende discorrer no campo das ciências humanas e sociais, que defende o estudo do homem, como um ser que interpreta o mundo em que vive e atua. De acordo com Ludke (1986), compreende a aquisição de dados descritivos alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada e se preocupa em tratar a perspectiva dos participantes.

Apresenta enfoque colaborativo, na pretensão de desenvolver um estudo no âmbito da compreensão do fenômeno investigado e intervir na realidade observada junto aos colaboradores, refletindo criticamente, produzindo saberes e desenvolvendo ações de forma colaborativa. Nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção e as práticas de investigação são democráticas em que o investigador deixa de investigar sobre e passa a investigar com os sujeitos colaboradores. (IBIAPINA, 2008).

Pretende, ainda, analisar dados quantitativos que, segundo Minayo (1994), podem ser integrados num mesmo projeto, ajudando a esclarecer os fenômenos descritos na pesquisa qualitativa e servindo de subsídios para o planejamento governamental, uma vez que visa a implantação de políticas públicas de EJA no município.

Para subsidiar a pesquisa, abordamos autores como Freire (1975; 1996), Haddad (2000), Paiva (2005), Gadotti (1998; 2010), Arroyo (2006; 2009), Di Pierro (2008), Romão (1998; 2010), dentre outros, pelas discussões no campo da EJA e das políticas públicas de EJA, considerando a educação como ato político e libertador. Do mesmo modo, as ideias de Faria (2013), Dantas (2009), Amorim (2008), que pensam a EJA como política pública permanente, a partir de suas especificidades e como elemento fundamental para inclusão de comunidades, grupos e pessoas que se encontram nas situações de violação dos direitos apresentadas pelas realidades em que atuam.

Considerando as discussões anteriores e as possibilidades que temos nesta modalidade de pesquisa colaborativa de incentivar a reflexão, a crítica, as divergências de posições, as incertezas dos partícipes, têm ainda, a pretensão de possibilitar processos de reflexão sobre as ações desenvolvidas na intervenção, as condições de trabalhadores e de colaboradores, bem como as funções de cada um, os limites e possibilidades que temos na implantação das políticas públicas de EJA no município de Souto Soares, Bahia.

No entanto, ao buscar na coletividade, alternativas comprometidas com a prática social, fazem-se necessárias reflexões acerca da visão distorcida de muitos jovens e adultos,

que acreditam que aprender a ler e escrever são suficientes no atendimento de suas necessidades básicas e, por meio das reflexões, provocarem mudanças que os levem a lutar por seus direitos em garantir o acesso à escola e à continuidade dos estudos, lutando na coletividade por políticas públicas que melhorem a situação da comunidade em que estão inseridos, do município e do país, garantindo a sua plena inserção social. Como diz Saramago (1997, p. 142): “[...] O filósofo do rei, às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha. Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa”.

E, assim, como Saramago (1997), no Conto da Ilha Desconhecida, lancei-me nessa pesquisa como quem pretendia “sair da ilha para ver a ilha”, entendendo que sair de nós mesmos, das nossas comunidades, dos nossos lugares de atuação, é como retornar à ilha vendo-a de outra maneira, estranhando aspectos antes nunca notados, e, partindo do que consideramos um problema a ser resolvido, iniciamos um processo de sensibilização em busca de colaboradores que, motivados a refletir diante da situação apresentada, decidem colaborar na luta pelos direitos negados, conscientizando e intervindo colaborativamente na realidade.

Para fins de organização, a presente dissertação estrutura-se em cinco capítulos, conforme descrevemos a seguir.

Na **Introdução**, descrevemos a pesquisa, a trajetória da pesquisadora, sua implicação com a EJA e a relação com a temática abordada, justificando sua pertinência e contribuições sociais, apresentando a questão principal que a direciona, os objetivos geral e específicos, os autores que subsidiam a pesquisa e a metodologia que tenta aproximar o máximo possível do contexto da pesquisa e dos sujeitos colaboradores, para a obtenção dos dados e resultados que pretendemos, a fim de contribuímos com a política pública permanente de EJA no município de Souto Soares, Bahia. E, ainda, mostra como a dissertação se estrutura.

O primeiro capítulo: abordando reflexões sobre os aspectos históricos da EJA no Brasil, o conceito de políticas públicas e educacionais, bem como a distância entre o que as políticas públicas de EJA determinam e a realidade existente e a descontinuidade dessas políticas públicas no cenário nacional, pois, consideramos imprescindível entender as diversas influências que possibilitaram avanços ou recuos de desenvolvimento na EJA, na pretensão de melhor situar o leitor sobre a temática em estudo, no qual o nosso trabalho está imerso.

No segundo capítulo, **Os caminhos percorridos na Pesquisa colaborativa: um viés em espiral** descreve o desenvolvimento da pesquisa de abordagem qualitativa, apresentando a pesquisa-ação colaborativa e os ciclos colaborativos necessários, bem como os instrumentos

de coleta de dados utilizados desde os primeiros passos, os sujeitos colaboradores e suas ações na pesquisa, o projeto de intervenção e o *locus*, a coleta e análise dos dados obtidos até a apresentação dos resultados.

Apresentamos, no terceiro capítulo, **Souto Soares: uma jovem cidade no coração da Bahia**, o município contexto da pesquisa, reconstituindo sua história, utilizando de diferentes fontes e dados, retratando a educação no município e as contribuições dos sujeitos colaboradores na análise e reflexão das políticas públicas de EJA sobre as quais pretendemos incidir o estudo, a fim de contribuirmos na efetivação dessas políticas públicas no município em questão.

O quarto capítulo, **A luta pelas políticas públicas de EJA no município de Souto Soares-Bahia**, traz uma breve reflexão sobre as políticas educacionais, evidenciando os programas de alfabetização, Todos pela Alfabetização (TOPA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), apresentando um balanço da alfabetização de jovens e adultos no município de Souto Soares-Bahia; a escolha do campo empírico da pesquisa e os primeiros passos na luta coletiva em prol da educação básica no desenvolvimento do projeto experiencial e reflexivo de EJA.

O quinto capítulo, **Silenciar ou colaborar? Dizeres dos colaboradores para a efetivação das políticas públicas de EJA no município** aborda a colaboração dos sujeitos na construção coletiva dos dados empíricos provenientes da prática de intervenção que consiste na implantação de turma de EJA na Escola Municipal Castro Alves, situada na comunidade rural do município, como turma experiencial e reflexiva de EJA, servindo-nos de prática de pesquisa que valida ou faz uma ruptura da teoria. Seguimos apresentando os dizeres reflexivos construídos pelos jovens e adultos em suas colaborações na proposta de trabalho apresentada e desenvolvida na coletividade, bem como descrevemos os dilemas e tensões sofridos na pesquisa colaborativa, frente aos desafios impostos às pesquisadoras-colaboradoras e os colaboradores, por meio desta pesquisa em espiral.

As **considerações finais** permeiam pelas conclusões da pesquisa e as inconclusões a que chegamos, revelando esse processo de possibilidades de seguir estudando e pesquisando a temática abordada num desvelar constante da realidade investigada e que nunca termina, propondo à Secretaria Municipal de Educação um dos nossos colaboradores, uma proposta de implantação de turmas de EJA como modalidade educacional no município, atendendo à realidade e especificidades dos sujeitos de direitos e como garantia dos direitos humanos fundamentais.

1.0 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA: A LEI E A REALIDADE EXISTENTE

Inicia a discussão conceituando políticas públicas e educacionais, a constituição das políticas públicas de EJA na Lei e como são concebidas e efetivadas pelos governantes públicos, refletindo sobre os principais desafios a serem respondidos pelas políticas públicas no presente, emergidas no diálogo e conflito entre os movimentos em prol da EJA e os governos.

Aborda as mudanças e discontinuidades das políticas públicas de EJA no cenário nacional, constituindo-se mais em políticas de governo do que em políticas públicas de Estado e faz uma discussão breve sobre a identidade de jovens e adultos desencadeada pelo reconhecimento da diversidade dos educandos e de seus direitos humanos fundamentais como, o acesso à educação básica, o direito a permanecer estudando e outras garantias, para elevar os níveis de escolaridade, refletindo sobre os impactos individual e social na vida das pessoas que têm acesso à educação.

1.1 A DISTÂNCIA ENTRE O QUE DETERMINAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA E O QUE DE FATO EXISTE

Ao longo dos tempos, desde os mais distantes, a Educação faz-se presente na vida do homem na sociedade e são organizadas diferentemente, de modo que se adaptem às pessoas, para viver nela por meio da educação e atender ao modo de produção vigente. Nesse sentido, a sociedade contemporânea capitalista considera de fundamental importância o domínio da leitura e escrita, com vistas ao exercício do direito à cidadania dos habitantes, o que implica na escolha de seus governantes.

De acordo com Prestes (2006, p. 21), “[...] muitas pessoas colocam na educação esperanças de uma vida mais digna. Muitas são as expectativas de que a educação possa propiciar mais cidadania, condições de trabalho, soberania e preservação do planeta”. Assinto com as ideias da autora e de outros teóricos do campo em estudo, de que é preciso conciliar vontades políticas com as da própria sociedade, permitindo a mobilização e as ações em favor da melhoria das condições de vida das populações.

A política surge junto com a história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória, e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em

sociedade. Homens que, portanto, tem todas as condições de intervir, desafiar e dominar o enredo da história. Entre o voto e as forças das armas está uma gama variada de formas de ação, desenvolvidas historicamente visando resolver conflitos de interesses, configurando, assim, a atividade política em sua questão fundamental: sua relação com o poder. (LEO MAAR, 2012, p. 09).

O Brasil é uma sociedade pluriétnica, pluricultural e multirracial, ao mesmo tempo, diversa e desigual. Essas características por si só reafirmam que toda e qualquer política, principalmente a educacional, deve ser marcada pela igualdade de direitos, reconhecimento à diversidade e pela justiça social, principalmente no que tange ao direito à educação e humanização. Expressas por leis, regulamentos, orçamentos e traduzidas em diretrizes governamentais, voltadas para a garantia desses direitos e deveres, estão as Políticas Públicas.

O sistema político da democracia participativa, a ideia de cidadania ativa e participação cidadã, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, estão intimamente ligados às Políticas Públicas.

As Políticas Públicas podem ser consideradas como diretrizes e princípios norteadores de ação do poder político público; são regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, são mediações entre atores da sociedade e do Estado, são políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (ROCHA, 2014, p. 187).

Segundo o autor, para se constituir uma política pública, uma ação do Estado através de uma lei ou programa deve estar previstos mecanismos de participação popular, desde a proposição inicial até a avaliação da política. (ROCHA, 2014, p. 187).

Diante do que determina a Constituição Federal de 1988, no seu art. 208, que reconhece a EJA como educação básica, vale ressaltar que, ainda que exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o *status* de direito coletivo, pois a obrigatoriedade do ensino fundamental, como se faz com crianças e adolescentes pela impossibilidade de exigí-la, não abrange as pessoas jovens, adultas e idosas, retirando dos sujeitos jovens e adultos a obrigatoriedade do cumprimento do ensino fundamental. Relata Paiva (2009, p. 135): “Assim sendo, não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela”.

A LDBEN 9334/96 apresenta apenas uma seção com os artigos 2º e 3º referentes à EJA, que dispõem sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a

valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. O art. 4º trata essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área.

Devido à oferta ser dever do Estado, precisa que os sistemas sejam organizados independentemente de haver ou não procura. Porém, essa ação desqualificadora da educação de jovens e adultos vem através das orientações do Banco Mundial e efetivada no governo Fernando Henrique Cardoso, através de “[...] uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la [...]”. (HADDAD, 2000, p. 114). A lógica governamental pressupõe como efetivamente acontece que a demanda pouco existiria, por nunca ter sido expressiva a procura pelas pessoas jovens e adultas por alfabetização.

As políticas públicas devem ser compreendidas numa visão que aponte as demandas da sociedade, visando responder a essas demandas e tendo uma maior participação e conscientização da sociedade. Desse modo, Rocha (2014, p. 188) diz: “Nem sempre “políticas governamentais” ou de “estado” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público”. Por isso, quando pensamos colaborativamente essa pesquisa, identificando o problema, a ausência de turmas de EJA para a continuação dos estudos de egressos de programas de alfabetização, há a pretensão de mobilizar a comunidade para a elaboração e implementação de políticas públicas de EJA no município.

Levando em consideração outras definições de políticas públicas, por diversos autores, Melo (2000), Teixeira (2002), Rua (1998), Meny e Thoening (1992), Rocha (2014), é uma ação instituída e realizada pelo Estado em consonância com a Constituição Federal Brasileira de 1988, no que diz respeito aos direitos humanos fundamentais, obedecendo a um conjunto de leis, planos e normas. Do mesmo modo, para Souza (2014, p. 208): “As políticas públicas são uma resposta do Estado para atender às demandas e problemas que afetam as pessoas e também, o resultado da força de pressões realizadas por diversos agentes na busca por resolver seus conflitos e atender aos seus interesses”.

As pessoas jovens e adultas, sem ou com pouca escolaridade, são, na maioria das vezes, compensadas pelas políticas públicas de EJA com uma escolarização de má qualidade, sem o atendimento de suas necessidades, revelando processos semelhantes aos tradicionais que não consideram a realidade dos estudantes e nem os dias atuais em que se submetem a

enfrentar, sofrendo discriminações e diferenças. Para tanto, o currículo da EJA, os tempos e espaços em que são pensados para o atendimento a esses sujeitos, tendem a considerar o diálogo com eles mesmos, numa coletividade, buscando articular o anseio dos estudantes jovens e adultos e o que os gestores e educadores podem pensar para transformar o atendimento na instituição. Desse modo, as políticas públicas de EJA devem ser avaliadas, produzindo novas demandas na implementação.

O acesso e a permanência à escola pública das pessoas jovens e adultas precisam estar voltadas para o desenvolvimento sustentável e solidário “[...] especialmente dos que estão fora do processo democrático de um verdadeiro estado de direitos” (FARIA, 2013, p. 118) e não somente à escola e à educação, mas ao conhecimento e aos direitos fundamentais como sujeitos de direitos humanos. Desse modo, sendo a educação todo o processo permanente de construção do indivíduo, ela precisa ser pensada contra a exclusão por diversos motivos como raça, sexo, cultura e outras formas de discriminação, para a compreensão mútua, sendo fundamentadas nos conhecimentos, experiências, sentimentos, modo de ser e saberes-fazer das pessoas a qual ela se destina.

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (ARROYO, 2005, p. 30).

O alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade que atinge a educação pública, principalmente no que tange à educação da população jovem, adulta e idosa são, de acordo com Costa (2012, p.207), “[...] alicerçadas pelas desigualdades raciais, regionais e sociais que demarcam o tecido social baiano, reproduzindo as desigualdades econômicas produzidas pelos desequilíbrios regionais do país”. A EJA é uma modalidade determinada pelo contexto de exclusão, construída juntamente com a história da educação brasileira.

Analisando historicamente, os sujeitos não alfabetizados, carregam em si estigmas que os impedem de assumir na condição de não saber ler e escrever. Sobre a escrita compreendemos que é algo tão “[...] importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita [...]” (NEVES, 2003, p. 108).

Para o poder e lógica do Estado que nega o direito a esses jovens e adultos de se alfabetizarem, é confortável, de certo modo, não terem de ofertar a EJA, acreditando não haver demanda, uma vez que os beneficiários dessa política pública de escolarização

considerarem desnecessário reivindicar seus direitos, devido a vergonha de não serem alfabetizados e nem cobrarem a oferta, e sendo “[...] culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito” (PAIVA, 2009, p. 136).

O direito à educação como direito subjetivo, somente ao ensino fundamental regular está vinculado ao avanço do capitalismo, exigindo concentração das riquezas e exclusão na outra ponta, visto como necessidade de restringir e conter a demanda, sem ter a oferta como direito. Cabe destacar que, o direito à educação está sempre ligado aos demais direitos humanos e sociais.

Desse modo, é esperançoso que a EJA na sua trajetória de tensa negação de reconhecimento de pobres, negros, trabalhadores rurais, das periferias, empobrecidos populares (HADDAD, 2007) se organizem numa luta coletiva em prol dos direitos negados, como afirma Santos (2013, p. 42), “a hegemonia dos direitos humanos com linguagem de dignidade humana é hoje incontestável”.

No que tange aos índices de analfabetismo entre os jovens, considera-se que tem diminuído, sistematicamente, reflexo do processo de universalização do ensino fundamental que se observa no país, desde meados dos anos 1990. A geração jovem de hoje é, inegavelmente, mais escolarizada do que as anteriores. O debate sobre a EJA, hoje, no Brasil, está centrado no desafio de se garantir a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio para essa população que passou pela escola e, por motivos diferenciados (trabalho, responsabilidades familiares, gravidez etc.), foi obrigada a abandoná-la.

Contudo, nem sempre o acesso vem acompanhado de garantia da permanência com qualidade. Segundo Arroyo (2009), as políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

É essencial tirar partido da rica tradição que o país acumulou no campo da educação popular, que tem seu marco mais expressivo no aporte conceitual e metodológico construído por Paulo Freire. Neste contexto, marcado pelo avanço das conquistas das minorias, é que se explicam as mudanças na relação entre Estado e sociedade civil. Assim sendo, para manter sua relação de poder, a classe dominante aciona o surgimento de novas exigências na qualificação do trabalhador, devido transformações geradas no trabalho e na produção.

A educação popular é ação educativa que está associada aos processos de construção da cidadania, já que, sem a educação, é difícil consolidá-la. Freire (2011, p. 35) afirma que a “[...] educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos

nos educando”. Tal processo deve responder, sobretudo, às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos, procurando superar a tradicional concepção de programas de EJA que cabem somente na estrutura física e simbólica dos modelos escolares, não dimensionados para, de fato, pertencer à vida dos sujeitos jovens e adultos que os demandam.

Por isso, a educação deve “[...] preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho [...].” (FREIRE, 1980, p.20). Cumprir e fazer cumprir as políticas públicas de EJA é nosso dever enquanto cidadão colaborativo das iniciativas e de lutas em prol do coletivo. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida de todos nós com relação à coisa pública. Pois, o nosso pensar crítico e libertador serve de inspiração em acreditar ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça, rompendo, assim, com a educação elitista. (FREIRE, 1996).

Logo, o analfabetismo e a elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos não apenas se constituem um problema ou desafio a ser superado, mas também uma oportunidade de investimento. É estratégico investir na educação de jovens e adultos como meio de desenvolver a comunidade, o município, o país.

1.2 OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA EJA

No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é reconhecido o direito à educação como direito de todos ao “[...] desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista deste direito depende do acesso à educação básica, que não se esgota com o acesso, mas, pressupõe a permanência e a conclusão desse nível de ensino, ofertando também as condições para continuar os estudos em outros níveis.

A Declaração do Milênio e suas Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) com ênfase na justiça social e na equidade e no compromisso de ampliar a oferta educacional para redução do analfabetismo no mundo apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinado pelos países da América Latina, não foram suficientes para mudar o quadro atual. (PRESTES, 2011, p. 236).

O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, o acesso à educação e, principalmente, condições para a permanência e o sucesso escolar. Embora haja

em nosso país muitas bolsas de estudo para pós-graduados que se dedicam, exclusivamente, aos estudos, falta auxílio para os analfabetos que precisam trabalhar para se sustentar e enfrentam as piores condições de estudo. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. É preciso lutar pela efetivação das demais políticas públicas de EJA, em que sejam garantidas condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo.

O analfabetismo representa a negligência dos direitos humanos fundamentais. Segundo Prestes (2011, p. 247), “Essa realidade educacional relacionada a outras situações de exclusão e de marginalidade social dessas populações se revela como o grande desafio das atuais políticas educacionais de EJA e das metas de desenvolvimento da região”. Quando falamos de centralidade da questão da aprendizagem, em especial a dos alunos de EJA, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola, é importante, que o direito à educação não se limita ao acesso.

Muitos jovens e adultos de hoje viram o direito à educação serem negado na infância e adolescência; negar-lhes uma nova oportunidade é negar, pela segunda vez, o direito à educação. Independentemente da idade, a educação é um direito social e humano. As desigualdades econômicas, sociais e culturais produzem o analfabetismo e/ou o analfabetismo funcional¹¹. Desse modo, a igualdade e a liberdade são pressupostos fundamentais do direito à educação, principalmente nas sociedades politicamente democráticas e que desejam ver suas riquezas melhor distribuídas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que compõem esses grupos.

A educação fundamental é direito de todos e sua universalização urgente e necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência com aprendizagem na escola. Desse modo, todas as pessoas, independentemente da idade, têm capacidade, necessidade e direito de ampliar seus conhecimentos e partilhar do acervo cultural, científico, tecnológico e artístico construído pela humanidade. A consecução das metas constitucionais de superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental implica a integração intra-setorial das políticas de educação de crianças, jovens e adultos, bem como se articula intersetorialmente com as demais políticas sociais (saúde, moradia, saneamento básico e assistência social) e de desenvolvimento (reforma agrária, geração de emprego e distribuição de renda).

¹¹ São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. (<https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>). Acesso em: 20 de março de 2018.

Para alcançar o objetivo da educação como Direito de todos, precisamos preencher, inicialmente, uma grande lacuna, a de convencer os próprios sujeitos jovens, adultos e idosos de que a educação é Direito e um dos passos fundamentais nesse diálogo de conscientização e convencimento a ingressar na escola que não tiveram acesso ou retornar para a escola que os ‘expulsaram’, é conscientizá-los de que o processo de educação é importante para a melhoria das condições de vida, ainda que não percebam essa ação imediatamente. Por isso, nesse estudo colaborativo, buscamos mobilizar jovens, adultos e idosos do município, pela busca do Direito.

Mobilização e participação da sociedade e das entidades representativas nesse esforço de parceria são, também, condição indispensável para a elaboração e implementação de Planos estaduais e municipais, de forma a garantir, democraticamente, que as ideias, desejos e necessidades da sociedade em relação à EJA sejam contemplados. Fortalecer instâncias próprias da EJA nos municípios, desconectando os Planos de gestões políticas, é indispensável, para que as metas ultrapassem períodos eleitorais e possam se manter permanentes. Necessário, ainda, desconstruir outra forte marca a que associa a EJA à “empregabilidade”. Em uma sociedade “desempregadora”, limita-se à competição, o que vale para todos os níveis, desde a alfabetização. Para que seja proposta para além das demandas do mercado de trabalho, há que pensar o quanto e como se produzem trabalhadores críticos e conscientes. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2009, p. 127).

Entretanto, como transformar tantos projetos e programas em componentes de uma política pública sólida que ultrapasse os governos e se consolide como política de Estado? A EJA precisa ser garantida pelo Estado, já que o direito de aprender continua a ser uma condição para o pleno cumprimento dos direitos humanos. Contudo, o acesso ao saber e aos meios de obtê-lo dividem as pessoas nesta sociedade competitiva, em que cada vez mais os saberes aliados a competências são indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

Desse modo, as escolas e demais instituições são chamadas à reparação desta dívida. Ainda que, função do Estado, se dá não só pela complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil que sabe o que precisa, estabelecendo prioridade aos grupos sociais mais vulneráveis. Portanto, o direito à educação está associado aos outros direitos sociais e, quando garantidos, se cumpre o que determinam os Direitos Humanos.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação é o elemento fundamental para a inclusão de comunidades, grupos e pessoas, que se encontram nas situações de violação dos direitos, apresentadas pelas realidades em que atuam, devendo assegurar a harmonia entre os direitos individuais e coletivos, bem como os deveres para com a comunidade a qual pertençam e o seu grupo. Devemos superar e ir além do pensamento excludente que segrega a história educacional no país, desde o período colonial, republicano até a “democracia”¹² – não sendo neste momento político atual, a representação desse conceito – mas, constitui-se “[...] como atividade autônoma dos movimentos sociais em relação a objetivos institucionais de disputa pelo poder, em pé de igualdade com o a política do Estado”. (LEO MAAR, 2009, p. 12).

Sendo assim, para entender a educação como uma política, primeiramente, faz-se necessário colocá-la em discussão num espaço teórico-analítico das políticas públicas e, em um âmbito avançado, como circunscrita no campo das políticas sociais. Isso significa dizer que a política educacional não existe isolada, ela é parte integrante que envolve o coletivo da sociedade. Para Gramsci (1984, p. 222) o Estado é

[...] comumente entendido como Sociedade Política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como o equilíbrio da Sociedade Civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira, exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.).

Entende-se que o aprofundamento no conceito de Estado e de seu papel quanto às políticas educacionais ajuda a entender que o Estado não se constitui apenas como mediador de interesses antagônicos, mas passa a ser entendido, como afirma Dourado (2007), a luz da correlação de força que se trava no âmbito da sociedade civil e política como um processo complexo e articulado de embates, em âmbitos ideológicos e econômicos.

As políticas educacionais vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro (CURY, 2002, p.147).

¹² Sistema político do país em que o povo participa do governo diretamente ou elegendo livremente seus representantes. De acordo com o Dicionário Houaiss (2011, p.153): A palavra, de origem grega, significa ‘poder do povo’. A democracia nasceu na Grécia antiga. A democracia moderna surgiu nos sécs. XVII e XVIII, sobre o princípio da separação dos três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, e do direito de cada cidadão poder eleger e ser eleito.

No entanto, são intensas as diferenças sociais, mesmo tendo um contingente de pessoas com mais de 30 milhões em dinheiro e outros bens, 34,1% da população vivem em situação de pobreza e 12,5% em extrema pobreza. (UNESCO, 2009). Desse modo, é preciso reconhecer que as altas taxas de analfabetismo que temos, estão no campo das desigualdades sociais. As políticas sociais estão diretamente ligadas à educação. Quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação, há educação.

O papel da sociedade civil frente às duas vertentes da política educacional: o texto e o contexto (SANTOS, 2012) precisa ser o de acompanhar cada vez mais as ações do governo na esfera pública municipal, ampliando os fatores de regulamentações das políticas educacionais.

Portanto, no caso dos setores como as Secretarias municipais e instituições de ensino precisam assistir ao maior número possível da população, a fim de que a oferta da escola pública de qualidade para todos seja universalizada. O sistema público de ensino, segundo Gadotti (2001), precisa ser capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental e é necessário haver previsão e destinação de recursos suficientes para que a EJA seja respeitada e assumida enquanto política pública.

Os jovens, adultos e idosos vêm de múltiplos espaços onde participam e ocupam. Espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, onde instituem redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades, no campo e na cidade e fazem parte de movimentos de luta pelo acesso à educação, a cultura, a terra, ao trabalho, moradia, dignidade e pela vida. (ARROYO, 2007). Portanto, a reconfiguração da EJA, que tanto almejamos, se produzirá pela formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas, reconhecendo que jovens e adultos necessita de um olhar mais totalizante e mais positivo determinantes à educação.

A EJA poderá avançar ainda mais em termos de política pública, quando a participação popular tiver um princípio central na formulação e colocar em prática os planos, programas ou projetos, avaliando-os. É inegável a prioridade conferida à educação das demais modalidades de ensino na sociedade capitalista em que vivemos, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo. Consequentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação.

A formulação das políticas públicas educacionais, em consonância com os ideais de participação democrática dos cidadãos, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, é

realizada com a colaboração dos sistemas de ensino, em parceria com órgãos governamentais e organizações não governamentais e organismos internacionais. A busca pela autenticidade do direito à escolarização para jovens e adultos pode tornar-se cada vez mais possível, pelo fato de a construção das políticas educacionais em todas as áreas da sociedade consideram a ideia “[...] de conteúdo e de processo [...], tais como: sustentabilidade, democratização, eficácia, transparência, participação, qualidade de vida.” (TEIXEIRA, 2002, p. 05).

A partir das lutas dos movimentos sociais, demos alguns saltos importantes a exemplo do financiamento por meio de Lei para a EJA, com o financiamento do Fundeb – embora com 20% abaixo do investimento. Outras políticas públicas de EJA vêm sendo garantidas como livros didáticos, formação de professor (SILVA, 2016), ainda, carecemos de uma política mais radical de valorização dos professores, pois, o ensino destes sujeitos requer uma prática de leitura contextualizada com sua realidade, com suas necessidades e com a sua formação.

Os estudantes trabalhadores precisam se reconhecer nas políticas para a educação de jovens e adultos, por meio dos seus saberes e das suas culturas. [...] no sentido de lutar pelos direitos assegurados na legislação e pelo reconhecimento das identidades dos seus estudantes na elaboração das políticas de escolarização básica. (SILVA, 2016, p. 82).

Assim, a EJA tem o papel essencial de contribuir para que o estudante jovem e adulto tenha do professor uma prática pedagógica preocupada em formar cidadãos conscientes do seu papel de cidadão detentor de direitos, tendo a Leitura e a Escrita como instrumentos de empoderamento. Para Freire (2005, p. 64), ser esperançoso é sinal de ser humano e não por obstinação. Mas, por saber o que quer e o que pode fazer junto com outros e outras, para mudar o mundo e melhorá-lo, intervindo na realidade e tornando real o sonho de ter uma sociedade justa, ética e democrática.

Nesse sentido, a contribuição de Freire (2005) se coloca no sentido de estabelecer uma relação intrínseca entre educação e política, uma vez que educação nunca é neutra e ultrapassa qualquer campo temático ou programático. Assim, também nós, pesquisadoras, como sujeitos políticos e pedagogas, temos o compromisso de levar e dar respostas no marco do contexto cultural, político e social desse tempo em favor da transformação pessoal e social dos sujeitos e da realidade onde intervimos.

1.4 A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADES

A alfabetização de jovens e adultos tem, entre outras virtudes, a capacidade de promover a segurança humana – melhores chances de emprego, maior capacidade de defender seus direitos, em especial, o de acesso à educação, e participar da vida social e política na sociedade. O analfabetismo é, por ele mesmo, uma forma de insegurança. Por isso, a alfabetização de jovens e adultos deve deixar de ser uma política que legitimar ações benevolentes, que se efetivam em propostas, programas e projetos de duração mínima (FARIA, 2013), para tornar-se uma política pública permanente.

Os analfabetos tiveram uma experiência negativa da escola e reincluí-los nela exige a adoção de metodologias e práticas educacionais e culturais que não reproduzam os erros cometidos antes, na escola que frequentaram e da qual foram expulsos. Se o alfabetismo começar em espaços da própria comunidade, pode ter um melhor início. (GADOTTI, 2008, p. 53).

Assim como o autor, consideramos que a formação de sujeitos sociais que ingressam ou retornam à escola precisa levar em consideração as diferenças e especificidades desses jovens e adultos, já que envolvem a vida deles e todo um percurso trilhado. Por conseguinte, o objetivo da EJA é inserir o aluno alfabetizado no sistema escolar, pois, quando falamos de educação, já não discutimos se ela é ou não necessária, mas imprescindível, para a conquista da liberdade de cada um e o exercício da cidadania, para o trabalho, para a sobrevivência do ser humano, tornando as pessoas mais autônomas. Consideramos que no passado essas conquistas já fossem importantes, hoje numa sociedade baseada no conhecimento, são ainda mais decisiva, a fim de que o jovem e adulto não precisem inventar tudo de novo, necessitando somente apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu.

De acordo com Torres (2009), temos de voltar a pensar em termos de luta, como queria Paulo Freire. Os desafios são enormes, falta reconhecer a EJA como direito à educação tanto na sua aceitabilidade quanto na sua disponibilidade, adaptabilidade e acessibilidade. Precisamos mudar a visão do sujeito da EJA. Ele não é carente e vulnerável, mas sujeito de direitos, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas. Possui saberes essenciais à vida humana e à conservação do planeta.

O espaço escolar, embora seja o local de sistematização do conhecimento, não é o único responsável pela formação educacional do jovem e adulto. Desse modo, não podemos ignorar que é preciso combinar a escolarização com o desenvolvimento profissional, cultural,

com as ações humanitárias, e de emancipação cidadã, possibilitando, assim, a superação das desigualdades, das quais as classes dominantes se valem.

As políticas públicas que visam combater às desigualdades e a falta de financiamento da política educacional, para investimentos nas instituições escolares e demais espaços de aprendizagem, amplia essa desigualdade. “As especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcadas pelas diversidades de sujeitos, percursos pedagógicos e intervenções de políticas públicas”. (NUNES, 2014, p. 01). Pensar a EJA nesse contexto é superar os obstáculos, articulando e colaborando nas políticas públicas, numa luta coletiva pela superação das formas sutis e explícitas de privação de direitos.

A EJA é entendida como um conjunto de aprendizagens, formal ou não, no qual as pessoas consideradas jovens e adultas pela sociedade a que pertencem, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas, profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (UNESCO, 1998). Contudo, ainda é vista como uma modalidade de ensino pouco valorizada. Os profissionais que geralmente atuam nessa modalidade de ensino, na maioria das vezes, estão despreparados para atuar com esses educandos que se veem, frequentemente, desinteressados por não sentir, na escola, o estabelecimento de uma relação pessoal com os professores e com os saberes necessários à sua formação e atuação na sociedade no tempo presente.

Diante dessa realidade, o professor pode ser um dos maiores responsáveis pelo aprendizado do aluno. Ensinar é um grande desafio em todas as modalidades de ensino e, na EJA, não é diferente. Para tanto, a formação inicial e continuada dos educadores deve ser considerada condição para o aprendizado dos jovens e adultos educandos, visto que a educação só acontecerá, de fato, através da troca de conhecimento e esse deve ser construído e orientado por aquele que ensina. Freire (1996, p. 60) nos assegura que: “A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica”.

Nesse sentido, Romão (1998, p.61), destaca que: “O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna um deseducador. Professor – instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor/educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é”. De tal modo, como tratamos aqui, do educador da EJA na sociedade brasileira, no século XXI, não podemos considera-lo um sujeito formado e acabado, podendo tornar-se um educador ou não no decorrer de sua função e de sua convivência com o educando.

Deste modo, quando os educadores ingressam na EJA é fundamental que tenham consciência do seu papel, que não se resume em acabar com o analfabetismo, nem somente oferecer um certificado de conclusão. Vão muito, além disso! Devem ser capazes de identificar o potencial de cada educando, descartando de sua prática pedagógica métodos de ensino infantilizados, tradicionais e vazios, privilegiando a exposição de ideias e vivências dos educandos acumuladas ao longo da vida.

A alfabetização de jovens e adultos é parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área faz-se necessário. O processo de formação dos educadores tende propiciar a mesma educação que se quer para os educandos, pois, vimos que o perfil do professor da EJA tem contribuído muito, interferindo na permanência e no aprendizado do educando.

1.5 A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO CENÁRIO NACIONAL

[...] Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua 'domesticação', dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (SOARES, 1999, p. 76-77).

Essa libertação acontece principalmente no campo social e político. Porém, a descrença de que podemos intervir na realidade em que vivemos faz de homens e mulheres escravos, condenados a permanecerem como observadores e não como sujeitos atuantes dessa realidade. De fato, é difícil harmonizar os desejos da sociedade em busca de ações por meio de mobilizações em favor da melhoria da população e a vontade política.

Historicamente, o Brasil tem práticas de educação de adultos, desde o período da colônia, instruídas pelos jesuítas, a fim de não somente transmitir os conhecimentos bíblicos, mas também de ensinar a língua colonizadora. Haddad e Di Pierro (2000) relatam que, ainda no império, na primeira constituição, temos uma educação para todos os cidadãos brasileiros, conforme trecho da Carta de Lei de 25 de Março de 1824.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

Isso não quer dizer que esse direito tenha se efetivado. Após 164 anos, a Constituição Federal Brasileira de 1988, reconheceu a EJA como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras. Todavia, não foi garantia de ingresso de todos os cidadãos à escola e nem de permanência.

A educação de Jovens e Adultos toma nova configuração a partir da Constituição de 1988. Nas atuais duas últimas décadas, empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas de matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na mencionada Constituição. Foi um processo que correspondeu às demandas para a inserção do país, de forma associada e subalterna, no atual quadro hegemônico mundial. (HADDAD, 2000, p.111-112).

Segundo o registro do autor, as políticas educacionais no Brasil vêm sendo demarcadas por mudanças, sobretudo, nas de ordem jurídico-institucional. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 foram passos importantes para a garantia e efetivação dos direitos conquistados. O Ensino Fundamental, etapa do nível de Educação Básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Porém, uma pequena alteração no inciso I, do artigo 208, o conteúdo legal muda de postura.

A Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), suprimiu, das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por ‘erradicar’ o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de 10 anos. Com o veto presidencial que excluiu as matrículas da EJA do computo geral das matrículas, marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que essa modalidade tem sido tratada pelo poder público.

Desse modo, nos anos de 1998 a 2006, à época do Fundef, as classes de EJA eram mantidas, em sua maioria, pelo dinheiro de estados e municípios. A falta de investimentos é um dos grandes fatores para a descontinuidade das políticas públicas voltadas para essa modalidade. Em 2007, o Fundef é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Governo Federal passa a apoiar mais essa área. Pelo menos era o que se esperava.

Apesar dos investimentos e alocação de recursos, estes foram insuficientes para a expansão do ensino elementar, permanecendo abaixo da demanda e se expressando através de um alto índice de analfabetismo. Os recursos do Fundeb, ainda que previsse o financiamento de todas as etapas da Educação Básica, a quantia direcionada às salas de jovens e adultos

eram insuficientes no atendimento das demandas desse público, que necessita de outras políticas públicas complementares para permanecerem com sucesso na escola e não somente terem acesso. Porém, na maioria das vezes, vendo-se livres da obrigação de investimento, muitos gestores preferiam fechar ou nem chegavam a abrir as salas de EJA. A luta por direitos negados e a garantia da educação para a população, são causas que colaborativamente intervimos.

Desse modo, a EJA é considerada à margem ou pior ainda, não é considerada, havendo um descompasso entre índice de analfabetismo elevado e queda de matrículas. Para entender esse descompasso, é preciso analisar alguns dos fatores determinantes, como a falta de investimentos nessa modalidade e o descaso dos governantes para com os estudantes jovens e adultos. “[...] observamos que o contexto histórico revela que, no Brasil, as cenas dessa peça chamada educação embasaram-se sempre na aprovação de leis que garantissem a acumulação do capital”. (NUNES, 2014, p. 13).

A agenda do combate ao analfabetismo deve ser uma agenda educativa permanente e sustentada, para além de partidos e governos. Com a ajuda inicialmente do Estado, o analfabeto acaba financiando seu próprio custo posterior. Discutir o quanto custa o analfabetismo é uma vergonha. A verdade é que temos uma elite gananciosa, atrasada, insensata e ‘malvada’. Uma elite que não se importa com a rentabilidade, a qualidade e a produtividade, mas somente com o lucro. Como dizia Freire (1998), querendo explorar ao máximo a força de trabalho.

Porém, devemos reconhecer que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, sendo que os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

O combate ao analfabetismo é visto por muitas políticas públicas como um custo e não como um investimento. Para a sociedade capitalista, o jovem e o adulto não têm direito à escolarização, uma vez que já foi “ofertado” a eles a escola na idade considerada, segundo as Leis como idade certa – quando crianças ou adolescentes – que na lógica do Estado, serão preparados para servir ao Estado capitalista. Jovens e adultos já não servem à essa política dominante, sendo considerados um gasto desnecessário.

É necessário que as chamadas minorias reconheçam que no fundo elas são a maioria. O caminho para reconhecer-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não somente as diferenças e assim criar uma unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se nem como construir uma democracia substantiva radical. (FREIRE, 1992, p. 185).

No entanto, não percebemos que o analfabetismo tem um impacto não só individual como também social na vida das pessoas. Podemos considerar que, quanto mais estudada é uma pessoa, mais chances ela terá numa sociedade capitalista como a nossa que visa segregar os menos escolarizados. Os gestores, bem como a população civil de um modo geral, quando esclarecida, tomam consciência de que a educação é o meio mais eficaz para a transformação e desenvolvimento de uma sociedade, em economia, saúde, educação.

Sendo tais necessidades múltiplas e diversas, as políticas de formação de pessoas jovens e adultas são necessariamente abrangentes, diversificadas e flexíveis, cabendo aos municípios, Estado e federação, manter as políticas públicas de EJA, a fim de superar as desigualdades no processo de formação do cidadão.

Ao tratar de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, inúmeras vezes reascendem o cenário brasileiro exigindo uma análise crítica acerca das políticas públicas de EJA no Brasil e na Bahia que durante longos anos deu-se a partir de programas fragmentados de alfabetização, que se alternavam ao sabor das mudanças de governo. (NUNES, 2014, p. 13)

Hoje, precisamos mais que antes, motivar o ingresso e a permanência em processos de aprendizagem de pessoas que vivem múltiplos processos de marginalização socioeconômica e cultural, pois, sem a motivação e conscientização do bem que é a educação, resulta nos altos índices de abandono dos programas educativos dirigidos aos jovens e adultos. Por isso, as iniciativas de alfabetização têm maiores chances de êxito quando se articulam a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, abrindo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã.

2.0 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA COLABORATIVA: UM VIÉS EM ESPIRAL

Nesta etapa, abordamos a metodologia utilizada na realização da pesquisa colaborativa, pois pretendíamos, além de desenvolver um estudo no âmbito da compreensão do fenômeno, intervir na realidade observada. Descrevemos o percurso realizado na coletividade, explicitando a concepção de pesquisa, seus princípios e suas implicações, os procedimentos metodológicos, aos quais chamamos de caminhos percorridos, bem como o local em que desenvolvemos o estudo e a intervenção, os instrumentos utilizados na coleta de dados, a proposta de análise e a divulgação dos resultados, mencionando os percalços do caminho, considerando a realidade do município.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Na abordagem qualitativa, os métodos de pesquisa são interpretativos da realidade e ocorrem pela interação das e com as pessoas, possibilitando uma descrição fidedigna do local a ser pesquisado e dando ênfase mais ao processo do que no produto. Acreditamos nesta perspectiva da pesquisa social, em que todos os sujeitos envolvidos são determinantes na construção do conhecimento. Segundo Ludke e André (1986), compreende a aquisição de dados descritivos alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada e se preocupa em tratar a perspectiva dos participantes. Permite-nos, ainda, analisar os conteúdos apresentados pelos sujeitos colaboradores no percurso deste estudo, durante as sessões dialógicas, nos seminários, na transcrição das entrevistas, na análise documental, registros fotográficos e observação participante nas aulas com os sujeitos colaboradores.

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2010, p. 12).

De acordo com o autor, herdamos alguns comportamentos vivenciados por nossos antecessores e pela sociedade, assim, considerando-nos legatários do coronelismo que por muitos anos comandaram a região, somos de algum modo, habituados a obedecer às regras

impostas, sem reivindicar, pois os mecanismos de identificação e de substituição sempre deixam marcas, sendo possível relacionar o conceito abordado ao nosso conceito de identificação e, para superá-lo, precisamos nos conscientizar de que o passado nos influencia, mas, nossos olhares e ações sobre o presente e o futuro, bem como as atitudes que tomamos são necessárias às mudanças.

Preocupadas com um nível da realidade que não podemos mensurar e nem quantificar (MINAYO, 2010), mas refletir criticamente e aberto às contradições da sociedade atual, mudando, se preciso os caminhos, buscamos outras vozes do coletivo, de acordo com o aprendizado e o nível de compreensão da realidade, elegendo a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010), tem em vista responder questões muito específicas e pormenorizada da pesquisa. Contudo, apresentamos, ainda, dados quantitativos considerando que, de acordo com Minayo (1994), as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto.

A dimensão qualitativa nos oferece instrumentos exploratórios mais coesos que auxiliam na realização das entrevistas, das sessões dialógicas reflexivas, além de possibilitar a reflexão acerca do tema, dos sujeitos envolvidos e ideias a serem exploradas nas leituras realizadas, na análise documental, bem como na escrita do texto, certamente porque a dimensão qualitativa [...] “supõe o contato direto prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Na análise dos programas de alfabetização¹³ existentes no município, das localidades em que as turmas de alfabetização foram implantadas, o perfil dos sujeitos que as frequentaram e dos alfabetizadores, bem como, a situação das turmas ao final de cada ciclo do programa, utilizaremos dados quantitativos. Por isso, Triviños (1987), enfatiza que as pesquisas podem ser qualitativas e quantitativas ao mesmo tempo, desde que os dados numéricos sejam um instrumento auxiliar na pesquisa, considerando que são subsídios eficientes no planejamento governamental e, assim, contribuirmos com a efetivação das políticas públicas de EJA no município.

Por levar em consideração as atitudes humanas, as características subjetivas, suas aspirações, motivações, crenças, valores, atitudes e do social que correspondem às relações, processos ou fenômenos e a importância do conhecimento empírico, é que elegemos a

¹³ Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do governo federal e Todos Pela Alfabetização (TOPA) do governo estadual.

abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa, por entendê-la como opção metodológica que melhor se aproxima da possibilidade de intervir na realidade observada.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre [...] conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas afirmações políticas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A pesquisa tendo a pretensão de interpretar as ideias que os colaboradores têm sobre si, sobre os outros, sobre a vida, pensamentos que geram planos, mudam o mundo da ciência natural, mudam a si mesmos e mudam os próprios pensamentos, no sentido de desvelar a realidade, mostrar sua complexidade em aproximações contínuas e nunca conclusivas, pois, por ser complexa, não pode ser entendida e interpretada em todas as suas dimensões, considerou todas as vozes e proposições cabíveis ao estudo e à intervenção proposta em colaboração com as pesquisadoras-colaboradoras e os partícipes colaboradores em sintonia, pelos mesmos objetivos e propósitos.

Ao analisar coletivamente documentos que apontam políticas públicas para a EJA, os desejos, anseios e saberes dos egressos dos programas de alfabetização e as reflexões sobre as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e os saberes necessários aos docentes na EJA, percebemos o distanciamento entre o previsto nos documentos e a realidade existente. Desse modo, reconhecemos a necessidade de contribuir na efetivação de políticas públicas de EJA no município, com a implantação de turmas de EJA como possibilidade dos egressos de programas de alfabetização elevar o nível de escolaridade e lutarmos, colaborativamente, pela implantação da turma experiencial e reflexiva de EJA na comunidade de Pau-Ferro.

A realidade não pode ser aprisionada como algo estável, mas em constante mudança. Freire (2003) diz que a dimensão da incompletude do homem e do mundo nos torna aprendizes vivos e eternos. Assim, desde o início e durante o processo, a preocupação metodológica se faz presente no estudo, por ser construída em colaboração e num viés em espiral¹⁴.

O conhecimento produzido por nós também carrega incompletude e possibilidade de recriação. Assim, dispor dessa abordagem metodológica possibilitou os diálogos permanentes com os sujeitos colaboradores da pesquisa, a constituição de grupos de estudos e análises

¹⁴ A pesquisa colaborativa tem um viés em espiral, compreendendo que o processo é permeado por surpresas, não sendo possível prevêê-las, sabendo apenas como inicia. (IBIAPINA, 2008).

reflexivas, o desenvolvimento do projeto de intervenção com a implantação de turma de EJA na comunidade de Pau-Ferro, a observação participante na sala de aula e ainda, viabilizou aos partícipes colaboradores, serem capazes de compreender a realidade, problematizá-la e intervir, modificando-a. Lembrando que, independente dos resultados alcançados durante o processo e ao término da pesquisa, toda conclusão é temporária.

2.2 PESQUISA COLABORATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES

A pesquisa colaborativa é resultante da pesquisa-ação que tem sua origem nos anos 1940, com experiência desenvolvida por Kurt Lewin, psicólogo social francês, e muito disseminada no Brasil e em outros países. Em contraposição às metodologias tradicionais, a pesquisa-ação não é definida a *priori* pelo pesquisador, uma vez que se parte do pressuposto de que [...] “o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise” (BARBIER, 2004, p. 54). Assim, o tema e problema são delimitados a partir dos interesses e das necessidades dos sujeitos implicados na investigação, visando mudanças e transformações na situação investigada.

Na área de Ciências Humanas e no campo educacional, especificamente, esse tipo de pesquisa tem crescido significativamente por meio de diferentes metodologias: **pesquisa-ação** (THIOLLENT, 1987, 1998; BARBIER, 2004), **colaborativa** (IBIAPINA, 2008; SANTOS, 2011; GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000; FERREIRA, 2008; MARIN et al., 2000), **participante** (FALS BORDA, 1978, 1981, 1990; FREIRE, 1968, 1978, 1981, 1990; BRANDÃO, 1990; BOTERF, 1990; GAJARDO, 1990; EZPELETA, 1989), **coletiva** (ALVARADO PRADA, 1997, 2005, 2006), entre outras.

Na pesquisa colaborativa, é possível observar princípios da pesquisa-ação emancipatória¹⁵, em que os sujeitos colaboradores envolvem-se em processos de construção de saberes científicos, compreendendo o pesquisar como uma situação de aquisição de conhecimentos. Esse tipo de pesquisa, pela intervenção que empreendem, pode desencadear processos de conscientização e, por esse caminho, aproximar pesquisa e educação como processos formativos que permitem o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, sejam eles, pesquisadores, professores, estudantes, pais e comunidade em geral.

A efetivação de projetos nessa perspectiva requer que o grupo adquira um aprendizado sobre o significado de colaboração, para seguir identificando suas necessidades formativas

¹⁵ As decisões são tomadas coletivamente e as relações de poder ficam diluídas pelas negociações. A colaboração e a coprodução predominam.

(IBIAPINA, 2008). Outro ponto fundamental é a construção da identidade do grupo. É essencial, desde o início da pesquisa, cada sujeito reconhecer-se como parte integrante do grupo e responsável pelo que nele ocorre (MIZUKAMI, 2000).

A contínua intervenção no sistema pesquisado, envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma; mudanças seguidas de ação, a partir da reflexão; objetivo prático, objetivo de conhecimento ou de tomada de consciência, objetivo de produzir e socializar conhecimento, são algumas das características da pesquisa-ação presentes na pesquisa-ação colaborativa, segundo Thiollent (1994). A pesquisa colaborativa apresenta algumas particularidades, sendo uma delas considerar o contexto investigado na sua totalidade e não apenas os sujeitos investigados.

Existem diversos modos de pesquisar na ação, porém, a prática de pesquisa colaborativa é que privilegia processos de intervenções, visando transformar a realidade observada e os sujeitos que dela participam. Consolida-se no âmbito da educação, a partir da década de 1980, dando destaque à natureza socialmente construída da realidade e aos processos de cooperação construídos entre participantes de investigações e o pesquisador.

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária. (IBIAPINA, 2013, p. 33).

Nesse movimento, nós, pesquisadoras-colaboradoras, temos a função de estimular os colaboradores a expressarem suas opiniões e análises, pois se parte da compreensão de que, quando diferentes formas de pensar são concretizadas na discussão, inúmeras percepções e conhecimentos circulam no grupo, possibilitando a solução das problemáticas enfrentadas. Nesse sentido, o problema a ser investigado já existe e coube às pesquisadoras identificar e acolher como objeto para pesquisa, apresentando-o aos colaboradores, auxiliando o grupo a tomar coletivamente consciência do mesmo.

Embora haja divergência entre as três correntes pela qual se originou a pesquisa-ação colaborativa, elas se entrelaçam e se cruzam. Bartomé (1986) classifica a pesquisa-ação como colaborativa quando ocorre um processo de indagação e teorização em que o objetivo

principal é emancipar¹⁶ os participantes das condições de opressão. No entanto, na prática de pesquisa colaborativa não implica,

[...] necessariamente simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos tenham a mesma “agenda”. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos. (CELANI, 2003, p.28).

Criticar as situações ideológicas de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores colaborativos, já que nossas ações vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar a situação apresentada. Na organização dos processos de pesquisa colaborativa, optamos por compreender que não existem verdades absolutas, o que existem são verdades para além das que os partícipes fazem ressurgir nos discursos e reflexões e, na prática, tentando explicá-las e não apenas representá-las.

Identificamos, assim, a presença da construção conjunta dos partícipes, movida por um sentimento de pertença ao grupo no qual estão inseridos, o que acontece de forma dialógica, sem impor vontades do pesquisador nem se deixar conduzir por razões do senso comum. O diálogo exerce, nesse contexto, um papel essencial na definição e na (re) construção dos caminhos propostos pelo grupo, possibilitando uma análise crítica das situações vivenciadas, por meio da problematização do cotidiano escolar e das próprias ações desenvolvidas em conjunto. (SANTOS, 2011, p. 40).

Nesse sentido, os princípios da colaboração, da negociação e do diálogo fizeram-se necessários no processo de pesquisa. Foi preciso, portanto, que o grupo colaborativo construísse aprendizado significativo sobre o que é colaborar, no sentido de trabalhar com as pesquisadoras acadêmicas, dentro das suas possibilidades, interesses e necessidades. Isso não significa que todos se conscientizaram e colaboraram durante todo o processo, pois, ocorreram desistência e entrada de colaboradores.

¹⁶ Emancipar na perspectiva da pesquisa colaborativa significa “tomar consciência da realidade, proporcionando condições para a mudança de pensamentos e de ações de todos os envolvidos na investigação”. (IBIAPINA, 2008, p. 11).

2.3 CONDIÇÕES MÍNIMAS NECESSÁRIAS À PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Os estudiosos dessa pesquisa consideram-na como fenômeno concreto. Desse modo, essa investigação se diferencia em dar conta da realidade microsocial, sem perder de vista os aspectos históricos e políticos do macro contexto no qual procura desvelar as relações opressoras de poder; denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações científicas, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto, fazendo críticas à ideologia dominante e às situações de opressão, acenando a possibilidade de transformar a realidade social.

O desenvolvimento da pesquisa colaborativa estabelece-se por meio do diálogo entre os colaboradores, enfatizando a voz participativa de todos com igual peso e valor (CLARK, 1996). Do mesmo modo, o diálogo em Freire (1983) é compreendido como o momento de encontro entre sujeitos que refletem sobre sua realidade, reconhecendo o direito que todos têm de se pronunciar e estabelecer ações concretas que permitem a mudança. Nesse sentido, há uma implicação de todos, pois, investigamos, refletimos e tomamos decisões sempre com os colaboradores.

A pesquisa colaborativa valoriza as produções coletivas, por isso, deve ser desenvolvida em todo o processo por colaboradores e pesquisadores-colaboradores, como nos intitulamos. Colaborar não significa que os partícipes tenham as mesmas tarefas e participem de todas com a mesma intensidade, mas que, diante do projeto que tem em comum, cada um prestou sua contribuição específica e cooperou para beneficiar esse projeto. Para desenvolver pesquisas colaborativas, é preciso a sistematização de processos que partam dessa abordagem.

Ibiapina (2008, p. 38) destaca entre outros aspectos, “[...] a sensibilização dos colaboradores, a negociação dos espaços e tempos, o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, as sessões de estudo intercaladas pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análises das práticas docentes”. O estudo foi realizado levando em consideração esses aspectos, contribuindo para que os colaboradores estivessem cientes do processo investigativo e se reconhecessem como produtores de conhecimentos.

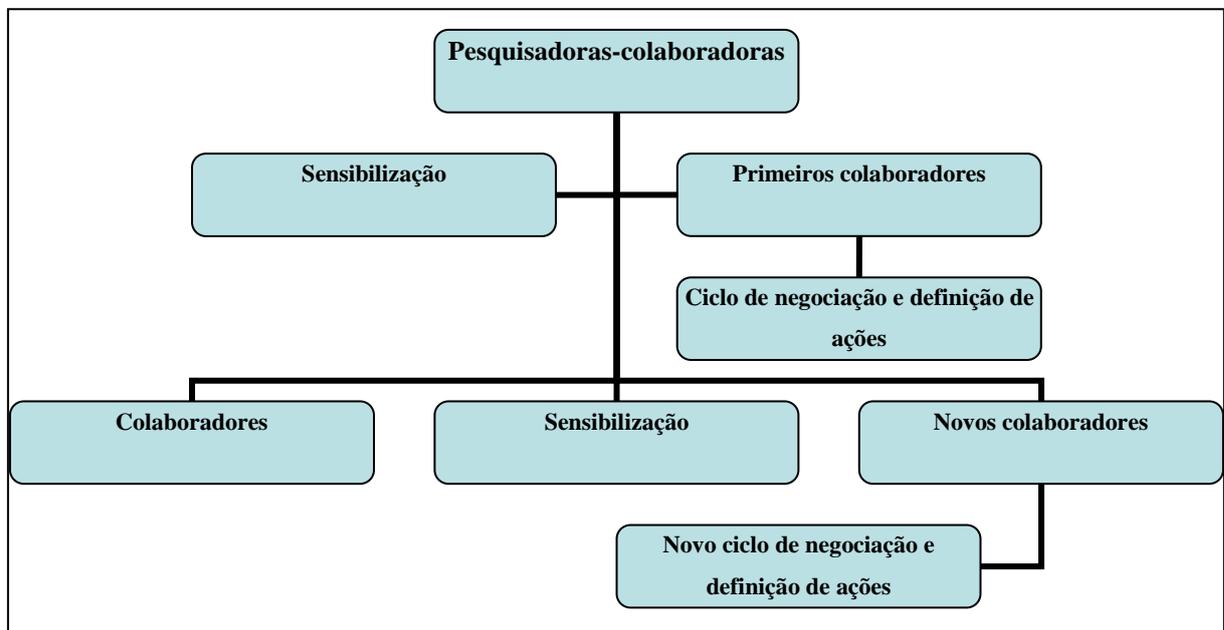
Desse modo, o diálogo funda os princípios da colaboração, que “[...] não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza”. (FREIRE, 1975, p. 228), mas implica um posicionamento do pesquisador-colaborador como mediador por meio do diálogo e negociações, deixando claras as pretensões, as atribuições e os objetivos com os quais os colaboradores se comprometeram. Para tanto, algumas condições foram necessárias.

A primeira condição do ciclo colaborativo da pesquisa é a **sensibilização dos colaboradores**, apresentando os princípios da pesquisa colaborativa e um estudo ou síntese acerca do que consideramos esse processo colaborativo, ouvindo e motivando os partícipes a opinar a respeito da atitude de colaborar. Ainda nesse momento, negocia-se entre as atribuições do pesquisador-colaborador mediador e dos colaboradores, registrando a síntese dessa discussão num quadro organizacional em que surgem as ações de cada partícipe, durante o percurso do trabalho colaborativo e serve de lembrete para o grupo que poderá vir a ter novos colaboradores, novos ciclos de negociações e ou definir novas tarefas.

Nesse sentido, os partícipes no processo de colaboração, de negociação e diálogo, conforme Ibiapina (2008, p. 39), “[...] compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo”. A síntese dessa discussão definiu, em nossa pesquisa, as tarefas de cada colaborador.

O esquema abaixo ilustra a compreensão das pesquisadoras no processo de desenvolvimento da pesquisa colaborativa¹⁷.

ILUSTRAÇÃO 01. Esquema do processo de desenvolvimento na pesquisa colaborativa



Fonte: Pesquisa direta da autora (2016).

¹⁷ O esquema construído tem base no estudo e reflexões das concepções da pesquisa colaborativa de acordo com Ibiapina (2008).

O conflito também precisa ser abordado nessa perspectiva, pois, muitas vezes, torna-se necessário como meio de dar vida à colaboração, transformando-se em uma ferramenta produtiva. Segundo Carbonell (2002, p.38), o conflito faz com que: “[...] apareçam as divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares; que se aprofundem e avancem nas dificuldades e possibilidades”. Nesse processo, é recomendado mediar o conflito, negociando todas as formas de desenvolvimento da pesquisa, até mesmo a necessidade ou não do anonimato, definindo como querem ser identificados na pesquisa.

Desse modo, durante todo o processo de pesquisa, as pesquisadoras-colaboradoras e os participantes colaboradores usaram o respeito e o diálogo como elos para a interação entre si e o estudo. E, pela confiança construída nesse percurso, os colaboradores assinaram uma Carta de Cessão, autorizando a publicização dos depoimentos, nomes e imagens, conforme o Apêndice A.

A segunda condição é o momento chamado de **círculos reflexivos ou ciclos sucessivos de reflexão crítica**, proporcionando a possibilidade dos colaboradores se reunirem para refletir acerca dos conhecimentos que se tem acerca de determinado tema ou assunto e até mesmo de um problema, auxiliando a análise, o dialogismo entre os pares que supomos apresentarem diferentes níveis de conhecimentos. “O trabalho conjunto e colaborativo oferece condições de troca, de intercâmbio e de introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 46). Embora reconheçamos que esse processo de transformação da realidade não seja rápido, nem espontâneo, temos esperança de que se consolide no fazer constante.

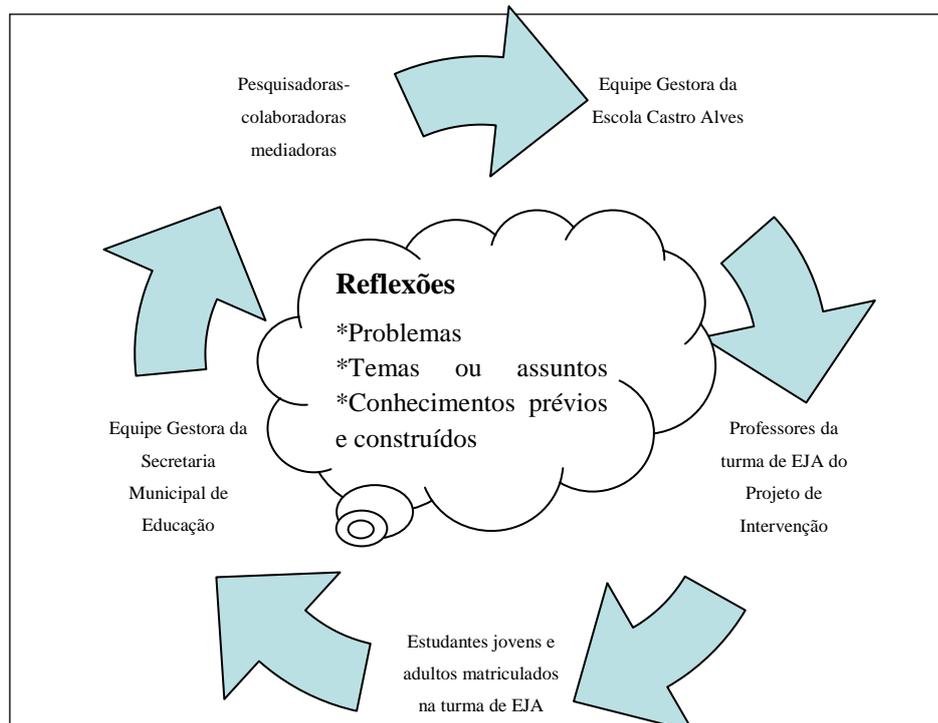
Os círculos reflexivos, intitulados por nós de sessões dialógicas reflexivas, são momentos em que reunimos os colaboradores que podem estar num todo ou em partes de acordo com as atribuições e ações que são estabelecidas nas negociações. Desse modo, quando o grupo de professores e estagiários colaboradores se reuniam nas sessões dialógicas reflexivas, o conhecimento era construído coletivamente, pois, de acordo com Santos (2011, p. 38), nas sessões dialógicas reflexivas, os problemas, temas ou assuntos abordados,

[...] parte das práticas dos participantes, por isso mesmo referenda-se na realidade concreta na qual estão inseridas as pessoas, tomando como objeto de tematização permanente suas experiências pedagógicas, no sentido de analisar limites, possibilidades e contradições presentes nas próprias práticas.

São momentos que se fazem presentes as atribuições e ações das pesquisadoras-colaboradoras e os colaboradores da pesquisa, tendo como caminho a construção coletiva do conhecimento.

Para melhor esclarecer, apresentamos o esquema a seguir, construído a partir das reflexões dos pesquisadores-colaboradores sobre os ciclos reflexivos na pesquisa e quem participa das sessões dialógicas reflexivas nesse processo.

ILUSTRAÇÃO 02. Esquema de realização das sessões dialógicas na pesquisa



Fonte: Pesquisa direta da autora (2016).

Deste modo, ao propormos as sessões dialógicas reflexivas, estávamos pensando em problematizar, desvelando problemas, fatos, razões de ser, discutir, questionar, sem aceitar simplesmente o que o outro fala, mas contrapor, estabelecer relação com outros fatos e momentos vivenciados no contexto histórico, político e social. Para Freire (1997, p. 35), “[...] Não haverá criticidade sem a curiosidade que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos”. Nessa perspectiva, os trabalhos desenvolvidos, colaborativamente, nas sessões dialógicas reflexivas, viabilizam a participação crítica dos partícipes e desenvolvem elementos da sua subjetividade como a curiosidade, a criatividade e a criticidade que nos tornam agentes de transformação do contexto da escola e do contexto social em que estamos inseridos.

A terceira condição refere-se ao **envolvimento dos partícipes colaborativos na construção do conhecimento e na emancipação**¹⁸, voltando-se sobre a realidade mediatizadora que problematizada, desafiou-os e os fez refletir, compreendendo o seu contexto e nele atuando de forma contextualizada, crítica e consciente. “[...] tendo como base seus lugares de atuação profissional, suas histórias de vida, colaboram nesse processo de forma crítica, ativa, propositiva”. (SANTOS, 2011, p. 39). E, em resposta aos desafios da realidade investigada, se tem a ação e a transformação da mesma e dos sujeitos dialógicos. (FREIRE, 1975).

A reflexividade no contexto de uma pesquisa colaborativa e a sistematização do processo reflexivo se dá em três ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto, que faz surgir uma quarta ação, a reconstrução (SMYTH, 1992; FREIRE, 2004). Em síntese, o uso dessas ações na pesquisa colaborativa cria espaço de reflexão, possibilitando mudanças no contexto escolar e social, colaborando para a emancipação dos partícipes.

A pesquisa colaborativa apresenta limitações e não assumimos, enquanto pesquisadoras-colaboradoras, que ao finalizar o estudo, os sujeitos tenham tornado-se esclarecidos e criticamente conscientes. Pois, um sujeito pode colaborar em todo o processo e permanecer com comportamentos e atitudes de quem só escuta sua voz e não sai de si para escutar também o outro, não aceita os questionamentos e reivindicações do coletivo o qual participava e onde deveria intervir, assumindo posturas individualistas em favor de interesses próprios e, muitas vezes, das causas do opressor.

¹⁸ De acordo Ibiapina (2008, p. 11), na prática de pesquisa-ação colaborativa, “[...] é investigar a própria ação educativa nela intervindo”, tornando os partícipes “mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos. [...] já que a busca pela emancipação representa o motivo da ação tanto para o pesquisador quanto para os colaboradores”.

2.4 DEFINIÇÕES COLETIVAS PARA A ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO

Na pesquisa-ação colaborativa ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada. Assim, apresentamos alguns conjuntos de ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas desta pesquisa colaborativa.

2.4.1 Os colaboradores

Os sujeitos colaboradores se constituem no processo de interação com outros sujeitos em diferentes espaços de atuação e sociabilidade. Segundo Faria (2013, p. 180), “O ser sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político e social”.

Os sujeitos da pesquisa, primeiros colaboradores foram: 08 sujeitos egressos dos programas de alfabetização que desejavam continuar os estudos e elevar o nível de escolaridade, 01 gestora municipal de educação, 05 profissionais da equipe gestora e 04 professores da Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da pesquisa que, mais tarde tornariam professores da turma experiencial e reflexiva de EJA e a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação. No decorrer da pesquisa, outros ciclos aconteceram e novos colaboradores ingressaram, tornando um número maior de partícipes. Todos os partícipes colaboradores, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aderiram à pesquisa colaborativa, como consta no Apêndice E (páginas 208-210).

Consideramos importante destacar o fato de que, devido à campanha político partidária para gestores municipais, tendo mudança de governo, a pesquisa sofreu alguns impactos devido à mudança de função de alguns colaboradores que, passando a desempenhar ações diferenciadas no processo colaborativo, muitas vezes, deixaram de colaborar como havia proposto inicialmente.

Nesse processo colaborativo, cada um dos participantes que colabora, e que são sensibilizados a colaborar, tem funções diferenciadas na tomada de decisões durante as etapas da pesquisa. Enquanto pesquisadoras-colaboradoras mediadoras, tínhamos o papel de negociar as funções dependendo das necessidades dos sujeitos e da investigação, por meio de comunicação e de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de modo a conciliar a pesquisa e a prática educativa, escolar ou não escolar.

Quadro 01. Os sujeitos colaboradores da pesquisa e quais funções exercem

OS COLABORADORES DA PESQUISA	FUNÇÕES QUE EXERCEM
Egressos dos Programas de Alfabetização	
Gilvaní Rosa de Souza João Batista Gaspar de Souza Lucilene Nascimento de Jesus Maria Edes dos Anjos Maria Milza Bispo Lima Maria Lice Santos Miranda Roseli Ferreira dos Santos Zaide Rosa dos Anjos	Estudantes da turma experiencial e reflexiva de EJA (5 ^a /6 ^a , 7 ^a /8 ^a) nos dois anos da pesquisa
Equipe gestora da Escola Municipal Castro Alves	
Luciano Damasceno de Oliveira José Carlos de Souza Vieira Ildenário Rodrigues dos Anjos Maria das Graças dos Santos Renata Lopes Ferreira	Diretor escolar no primeiro ano da pesquisa Vice-diretor no primeiro ano da pesquisa Coord. Pedagógico no primeiro ano da pesquisa Diretora escolar no segundo ano da pesquisa Vice-diretora no segundo ano da pesquisa
Professores da Escola e da turma experiencial e reflexiva de EJA	
Renata Lopes Ferreira Sara Andrade Rocha Wellington dos Anjos Lima Eliete Maria de Oliveira Sônia Vieira de Souza Bispo	Professora da turma no primeiro ano da pesquisa Professora da turma no primeiro ano da pesquisa Professor da turma nos dois anos da pesquisa Professora da turma no segundo ano da pesquisa Professora da turma nos dois anos da pesquisa
Estagiários da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	
Erivelton Nascimento de Souza Stephanie Oliveira Augusto da Silva	Estudante de Licenciatura Em Educação do Campo- Habilitação Matemática Estudante de Licenciatura Em Educação Do Campo- Habilitação Em Ciências Da Natureza
Equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação	
Maria Lene Andrade Souza Emerson Rodrigues Nelcimaes Pereira Dourado Luciano Damasceno de Oliveira	Secretária M. Educação no primeiro ano da pesquisa Diretor Téc. Pedagógico no primeiro ano da pesquisa Secretária M. Educação no segundo ano da pesquisa Diretor Téc. Pedagógico no segundo ano da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nesse sentido, os protagonistas deste estudo são distintos pelos mesmos ideais pelos quais lutamos, a implantação de turmas de EJA no município como possibilidade de continuação dos estudos pelos jovens e adultos e são diversificados pelas funções que exercemos e pelos setores que ocupamos na sociedade e, ainda, pelas singularidades e especificidades enquanto mulheres e homens do campo em busca de igualdade e conquistas através de lutas pelos direitos negados, em prol da elaboração e efetivação de Políticas Públicas de EJA no município em que estamos inseridos e, por este e outros motivos identificados, refletimos e intervimos na realidade, proporcionando mudanças significativas na melhoria das condições de vida e permanência no campo.

Foto 01. Mosaico dos sujeitos colaboradores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2016/2017).

2.4.2 O primeiro ciclo da pesquisa e as ações colaborativas pelos pesquisadores-colaboradores

Num primeiro momento, no seminário, em fevereiro de 2016, as pesquisadoras-colaboradoras, junto aos primeiros colaboradores, os egressos dos programas de alfabetização da comunidade de Pau-Ferro, que desejam elevar o nível de escolaridade e a equipe gestora escolar, discutimos e negociamos as possibilidades de contribuírem na pesquisa e, após apresentarmos o Projeto de Pesquisa, as intenções e o Projeto de Intervenção a ser desenvolvido na comunidade, bem como, as concepções da pesquisa colaborativa e o que significa colaborar, refletimos sobre os aspectos que podiam acontecer durante o processo, e utilizamos do quadro, para planejar as atribuições e ações de cada partícipe.

QUADRO 02. Sistematização das atribuições e ações definidas na coletividade no Seminário com os primeiros colaboradores da pesquisa

Sujeitos colaboradores	Atribuições	Ações
Pesquisadoras-colaboradoras mediadoras	<ul style="list-style-type: none"> *Apresentar o Projeto de pesquisa e as intenções da pesquisa colaborativa; *Mediar as negociações e atribuições dos colaboradores; *Planejar na coletividade as ações 	<ul style="list-style-type: none"> *Reunir os egressos dos programas de alfabetização e a equipe gestora, apresentar o projeto de pesquisa e sensibilizar os sujeitos a serem colaboradores; *Planejar e mediar todas as etapas definidas, colaborativamente, com os partícipes; *Reunir, com a equipe gestora, para planejar a sessão dialógica com a Secretária Municipal de Educação e a Equipe Técnico-Pedagógica da Secretaria.
Equipe gestora escolar	Colaborar com o processo de pesquisa desde o início	<ul style="list-style-type: none"> *Participar das ações planejadas na coletividade em que se faz necessário a ação da equipe gestora escolar (análise de documentos municipais que apontam as políticas públicas de EJA, reuniões de planejamento, sessões dialógicas, entre outras ações); Colaborar em todo o processo da pesquisa, contribuindo sempre que necessário.
Egressos dos Programas de Alfabetização que desejam continuar os estudos	<ul style="list-style-type: none"> *Discutir e negociar o Projeto de intervenção apresentado pelas pesquisadoras-colaboradoras; *Reivindicar em colaboração a implantação da turma de EJA na comunidade, para continuar os estudos e elevar o nível de escolaridade; 	<ul style="list-style-type: none"> *Participar do seminário inicial, das histórias de vida; *Pensar a proposta de implantação da turma de EJA, junto aos colaboradores, especificando suas pretensões e especificidades junto à reivindicação de continuar os estudos;

Fonte: Elaborado pela autora e colaboradores (Fev. 2016).

Inicialmente, o quadro foi sistematizado conforme segue, lembrando que o mesmo seria ampliado, posteriormente, com a sensibilização e ingresso de novos colaboradores na pesquisa, como visto no esquema da Ilustração 1.

Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, o processo cíclico de sensibilização, definição de ações coletivas, ações concretas e replanejamento de ações, vieram, muitas vezes, esclarecendo porque esse processo é um viés em espiral, pois, no decorrer dos encontros de sensibilização e ou momentos reflexivos, tivemos de esclarecer novamente o que antes parecia ter sido compreendido pelos colaboradores. Isso se deu devido à realidade em que intervínhamos, um campo onde os partícipes colaboradores são várias vozes que partilham saberes e, conforme Brandão (2006), mudam de lugar, de olhar e, quando possível, mudam o pensar.

Para assegurar o diálogo e parceria nos diversos espaços educativos em prol da EJA, fez-se necessário engajarmos na luta pela educação pública, para sujeitos que vivem no campo e desejam seguir estudando após frequentarem os Programas de Alfabetização.

A educação configura-se como componente decisivo no diálogo entre história e cultura. O aprender por toda a vida faz homens e mulheres serem sujeitos da História, humaniza-os, potencializa suas condições de sujeitos pensantes, que interferem e transformam, com seu agir, o seu cotidiano, o seu lugar, o mundo. (FREIRE, 1998, p. 58).

A garantia de diálogos com os sujeitos que exercem diferentes funções na sociedade contribuirá para superar a desarticulação e a fragmentação das ações educacionais que se materializam continuamente. As universidades, especificamente o Mestrado Profissional em EJA – MPEJA/Uneb assumem, nesse momento, espaço fértil para desenvolver pesquisas, reflexão teórica e práxis no campo da EJA. Espaço este de mobilização, sensibilização de colaboradores, socialização, engajamento e intervenção na realidade.

Nesse contexto, tem-se reconhecido o papel relevante e necessário da educação para materialização do desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, desde que imbricada à implementação de um conjunto de políticas públicas, que de forma integrada fortaleça os sistemas produtivos locais e da governança local, gerando trabalho e renda, e construindo a gestão participativa com suas estratégias de exercício do poder. Todavia, o campo não é constituído exclusivamente por sujeitos vinculados a movimentos sociais e a outras formas de organização. Ou seja, nem todos os que habitam a terra estão política e socialmente organizados, situação que dificulta o combate, o entendimento, a reivindicação e a disposição para enfrentar desafios políticos e tornar a luta pedagogicamente conscientizadora e também educadora. (FARIA, 2013, p. 53).

Neste sentido, enquanto seguíamos sensibilizando colaboradores e desenvolvendo ações na coletividade, firmando compromissos na efetivação do que propomos no Projeto de Intervenção na comunidade de Pau-Ferro, Souto Soares-Bahia, seguíamos também na pesquisa de campo, em busca de características que definissem o perfil do município e de sua população, a fim de obter melhores oportunidades de desenhar e reivindicar políticas públicas de EJA que, de fato, atendessem os anseios e necessidades da população jovem e adulta e dos munícipes em geral, atendendo suas especificidades de sujeitos do campo, de pequena cidade, como nos identificamos.

Nas reflexões realizadas nas sessões dialógicas reflexivas quanto à população soutsosoarense, tomamos como base o caderno: Educação do campo: semeando sonhos... cultivando direitos, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, ao retratar sobre a educação do campo,

O meio rural deve ser considerado de forma muito mais ampla, envolvendo campo e cidades pequenas, que têm uma economia essencialmente alicerçada na utilização direta de recursos naturais [...] o enfoque territorial como algo bem mais amplo que o espaço físico, pode estar se referindo a uma microrregião que tem uma identidade cultural, econômica ou ambiental comum ou a uma articulação microrregional, tornando-se mais pertinente dentro desse novo quadro de configuração da relação urbano-rural, como também na delimitação das estratégias das políticas públicas e do desenvolvimento sustentável. (SILVA, 2010, p. 17).

Assim, quando nos referimos aos sujeitos jovens e adultos do campo, estamos nos referindo àqueles que têm acesso à terra e ao seu modo de vida, constantemente reconstruídos e reintegrados pelas novas relações que vão sendo impostas pela sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que questionam as condições de vida no campo e na cidade com a não preservação do meio ambiente e a degradação dos recursos naturais; convivem com os meios de comunicação diversos e, tecnologicamente, avançados, os quais dialogam elementos da cultura letrada com a tradição oral, sendo reformulados constantemente.

O campo apresenta uma multiculturalidade, historicamente tradicionais, traduzidas em suas festas, na religiosidade, nos hábitos, costumes, na arte e culinária. Com as mudanças demográficas e econômicas no seu entorno, muitas pessoas têm procurado o campo com o intuito de fixar moradia pela tranquilidade e como diversas formas de lazer. Há também no campo a presença de diversos movimentos sociais que atuam e propõem mudanças de acordo com a realidade existente, a exemplo do nosso Projeto de Intervenção que conta com o apoio de colaboradores para intervir na realidade pesquisada, a fim de lutar coletivamente por políticas públicas municipais que assegurem a educação pública, gratuita e de qualidade para

as pessoas de todas as idades, principalmente os jovens e adultos que tiveram o acesso e a permanência na escola, interrompidas.

Desse modo, acreditando que o desenvolvimento humano decorre de todos os processos formativos vivenciados ao longo de nossas vidas, nas relações que temos na família, na escola, no trabalho, nas organizações existentes na sociedade em que convivemos, é que entendemos a escola do campo como uma das possibilidades dos jovens e adultos exercerem sua cidadania na sociedade contemporânea. A LDB nº 9.394/96 afirma, no seu Artigo 1º, “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nesse caminho, entendemos a concepção de “educação” de forma ampla, reconhecendo que tanto a escola quanto os espaços extraescolares são importantes para o desenvolvimento dos que vivem e trabalham no campo. No entanto, sem a escola, como um dos tempos e espaços da formação humana, fica difícil construir e desenvolver um projeto de desenvolvimento sustentável em que sejam valorizados os saberes de homens e mulheres do campo, promovendo a pesquisa e a produção do conhecimento na formulação das políticas públicas educacionais, econômicas, agrárias agrícolas, culturais e sociais.

2.5 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

A pesquisa colaborativa conta com uma diversidade de técnicas adotadas para produção coletiva de dados, dispositivos mediadores como, a análise documental, a observação colaborativa ou participante, as sessões dialógicas reflexivas, as entrevistas coletivas e ou individuais, o questionário, as histórias de vida, os registros fotográficos, dentre outras. Segundo Gatti (1999), é necessário escolher instrumentos que dão acesso à questão problema, devendo escolher os caminhos e criar alternativas para as possíveis surpresas e armadilhas na captura de respostas significativas.

As técnicas e instrumentos a serem utilizados compreendem os processos de construção dos caminhos da pesquisa colaborativa e organização das informações coletadas, no sentido de colaborativamente analisá-las e transformá-las em elementos pertinentes à problemática do estudo e às ações concernentes ao desenvolvimento das ações concretas que visam à transformação da realidade na qual intervimos e na construção de sentidos que confere aos partícipes tornarem sujeitos esclarecidos.

2.5.1 Análise documental

A consulta de fontes documentais é imprescindível num estudo. Consultando e analisando documentos é possível obter informações referentes à sua estrutura e organização. As informações encontradas nos documentos podem auxiliar na elaboração das pautas para entrevistas, questionários e dos planos de observação. À medida que os dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de obtê-los mediante interrogação, a não ser que se queira confrontá-los. (GIL, 2010).

Consiste na análise colaborativa dos documentos e referenciais que substanciam as políticas públicas de jovens e adultos no município contexto da pesquisa, a exemplo do Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2025), bem como as leis que fundamentam a EJA como modalidade educativa e suas especificidades e, ainda, análise dos relatórios dos Programas de Alfabetização existentes ou que existiram no município, tais como, Todos Pela Alfabetização (TOPA) do governo estadual em parceria com entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município e Associações Comunitárias; e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do governo federal, aderido pela gestão municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação e outros documentos: Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB 11/2000, no que se refere à educação de jovens e adultos.

Quadro 03. Documentos analisados para subsidiar a pesquisa

Documento analisado	Qual colaborador analisou	Objetivos
Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	Pesquisadoras-colaboradoras	Analisar colaborativamente documentos e Leis que fundamentam e asseguram a EJA como modalidade educativa e o que apontam sobre as políticas públicas que assegurem a implantação da EJA no município.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96	Pesquisadoras-colaboradoras	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB 11/2000	Pesquisadoras-colaboradoras e alguns dos partícipes colaboradores	
Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)	Pesquisadoras-colaboradoras e partícipes colaboradores da pesquisa	
Relatório do Programa de Alfabetização no município (2008-2013) – Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Pesquisadoras- colaboradoras	

Fontes: Secretaria Municipal de Educação, bibliografias e sites (2016-2017).

Os documentos que não constam no quadro-síntese não foram encontrados ou disponibilizados para análise.

As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. (TRIVINOS, 1987, p. 131).

De posse de alguns documentos fornecidos para análise, fomos mapeando as questões e refletindo acerca do que os mesmos apontam sobre políticas públicas de EJA e como poderíamos levantar dados, que contribuíssem para a implantação do Projeto de Intervenção o qual pretendíamos por em prática, a fim de garantir os direitos negados a jovens e adultos egressos dos Programas de Alfabetização que desejavam seguir estudando.

2.5.2 Sessões dialógicas reflexivas

No momento inicial da pesquisa, as sessões dialógicas visavam buscar outros colaboradores que poderiam contribuir com a implantação da proposta de trabalho. Por isso, agendamos um encontro com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e membros do Conselho Municipal de Educação, a fim de colocá-los a par da situação problema e da proposta pensada em colaboração com os partícipes que colaboraram desde o princípio.

Essa estratégia, de dialogar com os sujeitos a quem queríamos sensibilizar para colaborarem com a pesquisa, auxiliou as pesquisadoras-mediadoras no desencadeamento de reflexões por meio de um processo colaborativo de questionamentos, elaborados previamente, com tópicos que desejávamos abordar durante o diálogo e informações descritas, a fim de que os participantes confrontassem, discutissem e reconstruíssem informações já explicitadas anteriormente, verbalizando as informações necessárias à elucidação desejada pelas pesquisadoras-colaboradoras em prol da proposta apresentada.

Apoiadas por um roteiro de conversa, que serviu-nos de guia para que dialogássemos com os presentes, houve a possibilidade de adição de novas questões para que determinado tópico abordado fosse compreendido melhor. Competiu às pesquisadoras-mediadoras o papel

de estimular a conversa, ouvir e registrar, gravando em áudios que foram transcritos posteriormente e fazendo anotações das falas e pontos importantes a serem apresentados na escrita da dissertação, pois a conversa registrada serviu como fonte de dados para análise e interpretação das pesquisadoras; sempre articulando as produções com o problema e os objetivos da pesquisa.

As sessões dialógicas reflexivas aconteceram em duas etapas, na primeira, estabelecemos os diálogos com as equipes técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com o Conselho Municipal de Educação, com a equipe gestora e educadores da Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da pesquisa.

O primeiro diálogo reflexivo foi realizado com a Secretária Municipal de Educação e a Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria e o Conselho Municipal de Educação no mês de fevereiro de 2016, sobre a importância de ter uma turma de EJA implantada no município, para propiciar a reflexão acerca da superação da concepção instaurada por muitos de que saber ler e escrever são suficientes para atender as necessidades básicas dos dias atuais (SOUZA, 2015) e da oferta de escolarização a jovens e adultos, independente da idade, como garantia dos direitos humanos fundamentais em prol da conquista dos demais direitos. A pesquisa passa a existir com o consentimento da Secretaria Municipal de Educação em colaborar autorizando a implantação da turma de EJA pelas pesquisadoras-colaboradoras e os colaboradores, egressos dos programas de alfabetização e equipe gestora escolar.

Na segunda etapa, quando já havíamos implantado o Projeto de Intervenção da pesquisa, a sala experiencial e reflexiva de EJA, em colaboração com os partícipes que havíamos sensibilizado anteriormente a serem pesquisadores-colaboradores, iniciamos as sessões dialógicas reflexivas, baseadas em alguns dos dispositivos da pesquisa colaborativa conforme Ferreira (2005), Ibiapina (2008) e Santos (2011).

Os primeiros momentos de reflexão aconteceram com os colaboradores, equipe gestora, educadores e educandos da turma experiencial e reflexiva de EJA, acompanhando melhor “[...] o cotidiano educacional em sua dinâmica e complexidade” (SANTOS, 2011, p. 43-44). A proposta de realizarmos as sessões dialógicas reflexivas partiu da necessidade de refletir sobre alguns aspectos investigados e diagnosticados, anteriormente, na análise de documentos, observação participante em sala de aula, nos momentos de diálogos, conversas com os partícipes, os quais incitaram uma reflexão maior, a fim de conscientizar e contribuir com a proposta de implantação da EJA no município. A turma era uma experiência, campo vivo de pesquisa e descobertas que influenciariam na elaboração e implantação da proposta de turmas de EJA na rede.

Sendo uma experiência escolar inovadora, precisávamos dialogar e refletir com os partícipes colaboradores sobre aspectos que definiriam um projeto de EJA, que levasse em conta as especificidades, necessidades e interesses dos sujeitos jovens e adultos que ingressam, nas escolas, iniciando ou retomando os estudos. As sessões dialógicas reflexivas visavam também, auxiliar a Secretaria Municipal de Educação e as escolas a articular as experiências existentes nessa turma de EJA, a fim de organizar um currículo que atendesse as demandas “[...] para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável”. (SILVA, 2010, p. 35), atendendo as gerações atuais e futuras e que atendam ainda, à nossa realidade de população do campo e de pequena cidade.

Nesse sentido, os educadores e educandos da turma experiencial e reflexiva de EJA têm um papel fundamental de reflexão e proposição, tanto no que demandam os jovens e adultos que retornam à escola, suas reais necessidades de educandos, quanto aos desafios do educador da EJA que precisa planejar aulas que atendam às especificidades desses sujeitos e conciliar os desafios do ensino com a ausência de formação específica para atuar na EJA.

Para o desenvolvimento das sessões dialógicas reflexivas, as pesquisadoras colaboradoras mediadoras, juntamente com os colaboradores da equipe gestora, educadores e educandos da escola, decidiram coletivamente que as mesmas aconteceriam no segundo semestre de 2017 após o recesso junino, quinzenalmente, às sextas-feiras na escola, devido a frequência dos educandos diminuir significativamente nesse dia como haviam percebido no ano anterior, de modo que, os educandos com a participação nas sessões dialógicas reflexivas fossem motivados a irem à escola, de forma positiva, sem imposições e ao mesmo tempo sentindo-se importantes e elevando a autoestima, por contribuírem com a implantação da EJA no município, sendo, ao mesmo tempo, personagens e autores dessa história.

As sessões dialógicas reflexivas foram organizadas, com base nos diagnósticos da realidade observada e depoimentos dos partícipes colaboradores, conforme explicitadas no quadro anterior e realizadas com os partícipes colaboradores, de acordo as temáticas abordadas, possibilitando uma maior reflexão diante dos problemas e proposições para transformação da realidade, como vimos a seguir.

Quadro 04. Organização das sessões dialógicas reflexivas

Sessões dialógicas reflexivas	Temática abordada	Com quem	Onde e quando
Sessão dialógica reflexiva 1	A sala de aula na visão dos estudantes	Estudantes colaboradores da turma experiencial e reflexiva de EJA	Sala de aula 14/07/2017
Sessão dialógica reflexiva 2	A turma de EJA e os sujeitos que a frequentam: As marcas da exclusão	Professores (as) pesquisadores (as) colaboradores	Sala dos professores 21/07/2017
Sessão dialógica reflexiva 3	Os possíveis impactos da escola sobre a vida dos jovens e adultos estudantes	Estudantes colaboradores da turma experiencial e reflexiva de EJA	Sala de aula 04/08/2017
Sessão dialógica reflexiva 4	Os conteúdos trabalhados em sala de aula e as reais necessidades dos estudantes da EJA	Professores (as) pesquisadores (as) colaboradores	Sala dos professores 25/08/2017
Sessão dialógica reflexiva 5	A diversidade de atividades e vínculos no mundo do trabalho dos estudantes da EJA	Estudantes colaboradores da turma experiencial e reflexiva de EJA e Professores (as) pesquisadores (as) colaboradores	Sala de aula 08/09/2017
Sessão dialógica reflexiva 6	Os principais desafios do (a) professor (a) da EJA	Professores (as) pesquisadores (as) colaboradores	Sala dos professores 06/10/2017
Sessão dialógica reflexiva 07	Incentivos ao acesso e a permanência de jovens e adultos na escola	Professores (as) e equipe gestora pesquisadores (as) colaboradores	Sala dos professores 03/11/2017
Sessão dialógica reflexiva 08	Elaborando políticas públicas municipais de EJA: As proposições dos pesquisadores colaboradores	Partícipes colaboradores da Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da pesquisa	Sala de reuniões 01/12/2017

Fonte: Elaborado pela autora (Fev. 2017).

2.5.3 Seminário

O Seminário teve como objetivo reunir os partícipes colaboradores interessados na pesquisa, para dialogar e recolher as propostas, bem como contribuições dos atores educativos convidados a cooperarem nas reflexões entre os pares, compreendendo o significado de colaboração e seguir definindo o quadro de atribuições e ações, inicialmente construído pelos primeiros colaboradores e, posteriormente, ampliado após discussões e negociações realizadas pelo coletivo.

Quadro 05. A negociação das atribuições e ações dos novos colaboradores

Sujeitos colaboradores	Atribuições	Ações
Pesquisador-mediador	Mediar as negociações acerca da pesquisa e das atribuições dos colaboradores, mediar as sessões dialógicas, elaborar os instrumentos de coletas de dados e aplicá-los, mediar os conflitos.	Planejar e mediar todas as etapas definidas, colaborativamente, com os partícipes.
Equipe gestora escolar	Colaborar com o processo de pesquisa desde o início	Acompanhar o processo da pesquisa colaborativa, contribuindo sempre que necessário.
Egressos dos Programas de Alfabetização que desejam continuar os estudos	Pensar a proposta de implantação da turma piloto de EJA em colaboração; Matricular-se.	Participar do seminário inicial, das histórias de vida e o sociodrama (adequada para investigar situações marcadas por relações de desigualdade).
Estudantes jovens e adultos, matriculados na turma piloto de EJA	Pensar a proposta de implantação da turma piloto de EJA em colaboração; Matricular-se e frequentar as aulas.	Participar do seminário inicial; das histórias de vida; das entrevistas coletivas e das sessões dialógicas, bem como da observação participante.
Secretaria Municipal de Educação	Autorizar a implantação da turma piloto de EJA.	Atender às solicitações e demandas da instituição, relativas ao atendimento da turma experiencial e reflexiva de EJA.
Conselho Municipal de Educação (CME)	Autorizar o funcionamento da turma experiencial de EJA.	Deliberar junto à Secretaria Municipal de Educação, portaria para funcionamento da turma piloto de EJA.

Professores da turma piloto de EJA	Participar de entrevista coletiva e dos encontros de sessões dialógicas reflexivas sobre a prática, no decorrer do ano letivo, objetivando problematizar as práticas escolares relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, coletando, de forma contextualizada, depoimentos referentes à vida, à formação e às práticas escolares vivenciadas pelos sujeitos enquanto educadores desta modalidade de ensino.	Produção de relatos autobiográficos pelos professores, evidenciando aspectos relacionados às suas experiências pessoais e profissionais que se articulam de forma mais direta às temáticas abordadas no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática. Ler, analisar textos e validar as reflexões por meio de escrita. Opinar nas discussões do grupo.
Técnico da Secretaria Municipal de Educação responsável pela gestão do Programa Brasil Alfabetizado	Autorizar o acesso aos dados do PBA, de sua responsabilidade.	Disponibilizar a pesquisadora-mediadora, o acesso ao sistema PBA, para levantamento de dados, acerca do programa, tais como (localidade de implantação das turmas de PBA, quantidade de alfabetizadores e alfabetizados nas etapas do Programa, bem como o relatório final das turmas no município).
Estagiários da Universidade Federal do Recôncavo Baiano	Refletir sobre o processo de formação de professores e o distanciamento entre a teoria e a prática.	Planejar aulas com o docente e os sujeitos educandos da EJA e refletir sobre as aulas, as dificuldades em sala de aula, a necessidade de autoformação e aprofundamento do estudo, para replanejamento das aulas que levasse em conta as especificidades da turma.

Fonte: Elaborado e ampliado, posteriormente, pela pesquisadora-colaboradora e os colaboradores (2016/2017).

O quadro é um modo de sistematizar as discussões e decisões firmadas colaborativamente pelos partícipes e pesquisadoras-colaboradoras sem, no entanto, ser determinante as atribuições e ações a serem desenvolvidas na pesquisa. Pois, podem, durante o processo, ocorrer mudança de funções dos colaboradores, modificando também suas atribuições e ações, como ocorreu após o período eleitoral para gestores municipais em outubro de 2016. Tendo mudanças na gestão municipal, houve também mudanças na gestão escolar do campo empírico da pesquisa, com a adesão de novos colaboradores e também o distanciamento ou mudança de ações dos partícipes no processo da pesquisa e no desenvolvimento do Projeto de Intervenção na escola.

2.5.4 A entrevista

Nas pesquisas colaborativas, a entrevista é marcada pela dimensão social. Para Freitas (2002), ela é concebida como uma produção dialógica em que não se reduz a uma série de perguntas e respostas, mas irá depender da situação vivenciada e dos sujeitos, para desenrolar a interlocução. Os partícipes entrevistados, independentemente do grupo, gênero, etnia, classe a que pertençam, ao se expressarem, carregam o tom de outras vozes. Desse modo, é possível que esse instrumento seja utilizado na interlocução e diálogos com os colaboradores da equipe gestora da escola, campo empírico da pesquisa, professores (as) da turma de EJA e egressos dos programas de alfabetização que se tornaram estudantes da turma experiencial e reflexiva de EJA.

Dentre os tipos de entrevistas encontradas na literatura para a pesquisa colaborativa, tanto as entrevistas coletivas quanto as individuais, desde que sejam reflexivas, favorecem a produção do discurso e a análise aprofundada do objeto em estudo. Como técnica de colher dados, fundamenta-se na relação de diálogo ou na interação criada entre quem pesquisa e quem aceitou participar da entrevista; a presença das pesquisadoras é imprescindível. Segundo Ludke e André (1986), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras é o fato dela permitir a captação imediata e corrente da informação desejada com a maioria dos tipos de informantes e sobre os mais variados tópicos/temas.

No primeiro semestre, em maio de 2016, realizamos uma entrevista coletiva com a equipe gestora da escola, buscando compreender o perfil e as características da escola, campo empírico da pesquisa, dos educandos e do seu entorno. E, ainda, o processo formativo dos entrevistados, como chegaram à função que exercem atualmente na escola e outros aspectos relevantes à reflexão sobre o processo de formação e autoformação que vivenciam, para atuar na EJA.

As entrevistas foram realizadas num percurso de dialogicidade, constituindo um processo interativo, dialógico e construtivo de sentidos para os partícipes e as pesquisadoras-colaboradoras, em que mantivemos um diálogo permanente, sem regularidade, mas em espiral, sem a tradicional maneira de perguntar para outro responder e, contudo, satisfatório para a aquisição de dados relevantes à investigação. De acordo com Ludke e André (1986, p. 34) “[...] a entrevista permite [...] esclarecimentos e adaptações” permitindo uma flexibilidade e autonomia para acrescentar questionamentos, ampliar ou redirecionar o diálogo, a fim de que haja um maior proveito do que estamos investigando (SANTOS, 2011).

Nas entrevistas, procuramos nos orientar pelas perspectivas de investigar o perfil dos 05 educadores e 08 educandos da turma experiencial e reflexiva de EJA, através de questionamentos, em março de 2016, procurando compreender os processos de reflexão e ressignificação do ensinar e aprender, gerando as temáticas que desenvolvemos nas sessões dialógicas reflexivas, permitindo-nos pensar sobre as políticas públicas de EJA, as políticas de formação para o educador que atua na EJA, além de enfatizarmos o processo de investimento na autoformação para o trabalho, permitindo aos partícipes colaboradores e pesquisadoras-mediadoras, a aquisição de dados e análise dos mesmos, vivenciando experiências e reflexões que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a intervir na realidade.

2.5.5 O Questionário

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), o questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de informações, consistindo em uma série de perguntas que podem ser fechadas, quando apresentam alternativas para respostas; abertas, quando não apresentam alternativas para resposta e mistas, quando combinam parte de perguntas fechadas e parte de perguntas abertas.

Optamos por utilizar 03 questionários como fonte complementar de informações na fase exploratória da investigação, onde a análise das respostas colhidas dos partícipes colaboradores da pesquisa, professores da turma experiencial e reflexiva de EJA, coordenadores pedagógicos e gestor escolar, seriam essenciais para a análise de conteúdo. Foram aplicados em abril de 2016, com o objetivo de identificar a formação inicial e continuada, a concepção de EJA e como percebiam e avaliavam a formação continuada para os educadores que atuam na EJA, bem como o ingresso na modalidade, tempo de formação e o processo de autoformação.

Para Lakatos e Marconi (2003), questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Desse modo, possibilita aos sujeitos maior liberdade para se expressarem, sem influências de outros pensamentos em suas concepções.

2.5.6 A observação participante

A observação participante, conforme Moreira (2002, p. 52), representa, “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas, informais e análise documental”.

A observação da própria prática, a reflexão crítica e teorizada e o replanejamento em pares dessa prática são, segundo Santos (2011, p. 98) “[...] um processo indubitavelmente, construído de forma participativa, dialogante, criticamente contextualizado; processo no qual os sujeitos se mobilizam e mobilizam a ambiência pedagógica no interior da própria formação”. O que se torna, “[...] espaço privilegiado de reflexão e teorização da práxis”. (COSTA, 2015, p. 15).

Incluir este procedimento, observação colaborativa, como instrumento de coleta de dados, fez-se necessária, uma vez que a pesquisadora-colaboradora, estando em sala de aula como docente e tendo a colaboração de estudantes de licenciatura das áreas de Ciências e Matemática da educação do campo, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, consistiram em momentos importantes de reflexões da teoria e prática, vivenciados por ambos, docente da turma experiencial e reflexiva de EJA e os estagiários.

2.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de conteúdo, elaborada por Bardin (2009), é muito utilizada em pesquisas qualitativas. Ela permite a descrição sistemática do conteúdo de uma comunicação na busca de resultados, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o problema de pesquisa. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas entre os participantes da pesquisa com o objetivo de obter, a partir das mensagens trocadas nessa comunicação, inferências que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado. A técnica se organiza em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreende a escolha e organização do material analisado, formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação (categorias). Nesta fase, realiza-se uma primeira leitura dos dados, chamada por Bardin

(2009) de fluante, para se estabelecer um primeiro contato com o texto, projetando hipóteses e possíveis explicações teóricas sobre o relato. Momento este em que foram selecionados os materiais e documentos, lidos e analisados, destacando os dados que interessavam ao estudo e que subsidiassem a temática sobre políticas públicas de EJA e a escolarização de jovens e adultos.

A fase de exploração do material consiste na análise propriamente dita, com o aprofundamento na leitura dos dados. Nesta fase, normalmente se completa a categorização dos dados. Isso pode se dar por frequência (recorrência de unidades de registro) ou pela análise temática das unidades de registro (palavras, frases e afirmações apresentadas na comunicação). Esse procedimento possibilita um recorte no nível das percepções participantes, revelando categorias que dialogam com o referencial teórico. Para Bardin (2009), o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado e pode ser recortado em ideias, enunciados e proposições que trazem em si um significado isolado.

O processo de organização de informações, separação do material e percepção de regularidades é chamado de processo de categorização dos dados. Segundo Gomes (2004), a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Ludke e André (1986, p. 49) afirmam que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foram realizados em diversos momentos, visto que, na pesquisa colaborativa, temos um percurso em espiral, competindo a realização dessa fase desde o início. Nesse sentido, foram significados e validados pelas pesquisadoras-colaboradoras, fazendo associações e deduções em confronto com o referencial teórico e revisão bibliográfica realizada. Também foram momentos de realizarmos as inferências por meio de interpretações e de novas descobertas.

A análise e interpretação dos dados na pesquisa-ação colaborativa são bastante controversas. Por isso, definimos como a discussão em torno dos dados obtidos e da interpretação dos resultados, participando dessa discussão, pesquisadoras, colaboradores e

convidados. Desse modo, diferentes etapas de desenvolvimento relacionadas entre si foram requeridas nesse processo, a coleta de dados por meio de entrevistas, questionários, sessões dialógicas reflexivas, observação participante e o desenvolvimento das aulas com a percepção e reflexões dos colaboradores.

A fase seguinte da pesquisa foi a análise e interpretação dos documentos, das entrevistas feitas e dos áudios e escritos realizados nas sessões dialógicas reflexivas com os partícipes e na sala de aula com educandos e educadores colaboradores. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 133), essa fase:

Envolve inicialmente a organização das informações obtidas por meio de observações, entrevistas, questionários respondidos, notas de campo, fichas de informações obtidas a partir de documentos, entre outros meios. Sem essa organização ou separação do material em categorias e unidades de significado, torna-se difícil o confronto das informações, a percepção de regularidades, padrões e relações pertinentes.

A redação do trabalho que consistiu em diversos momentos, desde a idealização do projeto, planejamento das ações até o momento das escritas mais reflexivas e interpretativas com os colaboradores. Paralelo às análises e escritos, o planejamento de aulas pela colaboradora-pesquisadora, que colaborando também como educadora da turma experiencial e reflexiva de EJA da Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da pesquisa colaborativa, oportunizou momentos de planejamento e reflexões pós-aulas com os estagiários da UFRB, os quais sistematizamos numa escrita coletiva.

Como toda pesquisa colaborativa envolve os partícipes colaboradores desde o início até a fase de análise e apresentação dos resultados, por meio de uma confraternização, reunimos na escola, todos os colaboradores da pesquisa, para um momento ímpar na vida dos educandos colaboradores; a conclusão e certificação do ensino fundamental, devolvendo à comunidade escolar e local e ao município através da representatividade do gestor público municipal, pela secretária municipal de educação, os resultados do trabalho aos quais chegamos até o momento, as possibilidades de implantar a EJA no município e as proposições dos partícipes colaboradores, através do discurso e ações refletidas durante o desenvolvimento da pesquisa, para a efetivação das políticas públicas de EJA, que considerem suas especificidades e garantam os seus direitos fundamentais.

A devolução coletiva dos resultados da pesquisa possibilitou um autoconhecimento, conscientização de todo o processo em que os colaboradores estiveram envolvidos, no que se refere às contribuições que a pesquisa e o Projeto de Intervenção proporcionaram aos

colaboradores, na melhoria da qualidade de vida e na transformação da realidade. Acreditamos também, que o trabalho propiciou atitudes mais críticas e solidárias, traduzidas em atitudes de transformação e mudança em que vislumbramos a busca por outros projetos que respeite a autonomia e diversidade local e a continuidade dos diálogos na busca por outros direitos negados.

3.0 SOUTO SOARES: UMA JOVEM CIDADE NO CORAÇÃO DA BAHIA

O presente capítulo retrata o município de Souto Soares-Bahia, contexto da pesquisa, versando sua história do surgimento à emancipação, por meio de cordel. Nos últimos versos, faz menção ao filme “Narradores de Javé” que, assim como a temática abordada na pesquisa, retrata a questão do analfabetismo e as consequências deste, para a população na contemporaneidade. O texto apresenta as características do município, seus principais aspectos geográficos, socioeconômicos, populacionais e educacionais, além de apresentar de forma singela, as belezas naturais e culturais da região.

3.1 UMA HISTÓRIA CONTADA EM CORDEL

Em meados do século XIX	O Coronel Horácio de Matos
Lá pras bandas da Chapada	Dominava a região
No coração da Bahia	Por poder e economia
Uma história inusitada	Designou a seu irmão
Às margens de uma Lagoa	Vá desbravar essas terras
Começa a ser povoada!	No meio desse sertão!
Sertão pouco povoado	Construíram os primeiros ranchos
Porém, Vilas existiam	Aqui vieram morar
Por ser rota de ligação	Senhor Francisco de Matos
É que o lugar surgia	Barnabé e Brás Gaspar
De uma extremidade a outra	Junto com João Crispino
Muitas lutas aconteciam!	Estabeleceram-se neste lugar!
Trilhas foram abertas	Um coqueiro da palmeira
Sempre em busca de aguadas	Vem dar nome ao lugar
Na rota dos garimpeiros	Abundante na região
E destocador de gados	Ouricuri passa a chamar
Era pouso de tropeiros	Formando um arraial
Que por ali passavam!	Pronto pra se povoar

No limiar dos anos 20
 A Coluna Prestes formou
 Resultante do “Tenentismo”
 À Bahia adentrou
 Apavorando os moradores
 Que de Revoltosos os apelidou!

Passando pela Chapada
 Ouricuri invadiu
 Saqueando os tropeiros
 Matando o gado a fuzil
 O povo desesperado
 Pelas matas sucumbiu!

Em meio ao desespero
 Ao Coronel Horácio chamou
 Destemido legalista
 Aos Revoltosos expulsou
 Rechaçados pra outros rumos
 A paz no Arraial voltou!

A população foi aumentando
 Dando vida ao lugar,
 De Ouricuri a Licuri
 Em Distrito transformar
 Foi no ano de 53
 Antes de se emancipar!

Em meio ao desenvolvimento,
 Uma Igreja em construção
 Edificada na coletividade
 De Padroeiro São João
 Erguida para os fiéis
 Um cantinho de oração

Nossa terra muito rica
 Em termos de produção
 Pois, o que se planta dá
 Milho, cana, café e feijão
 A mamona e a mandioca
 Predominante na região!

Não podemos esquecer
 Pois, surgiu numa pracinha
 Uma espécie de troca e venda
 De rapadura e farinha
 Entre outros sortimentos
 Encontrados na feirinha!

No ano de 1962,
 O Distrito emancipou
 Por uma Lei Estadual
 Em cidade transformou
 Desmembrado de Seabra
 Souto Soares registrou!

Foi no dia 05 de julho
 Com o sol a despontar
 E a João Souto Soares
 Quiseram homenagear
 Médico de toda região
 Famoso neste lugar!

Cidade acolhedora
 Gente humilde, povo de fibra
 Por sua simplicidade
 Nunca será esquecida
 Quem por aqui passar
 Lembrará por toda a vida!

Aqui relato a história
Entre rimas e emoção
Da minha amada cidade
Que trago no coração
Reavivar sua história
É pra mim satisfação!

Diferente de outros contos
Como no filme a ilustrar
“Narradores de Javé”¹⁹
Que não puderam registrar
Suas histórias e encantos
E a cidade a inundar

Quero com este cordel
Registrar sua trajetória
Sem perder um só instante
Desta bonita história
Eterna Souto Soares
Guardar vivo na memória!

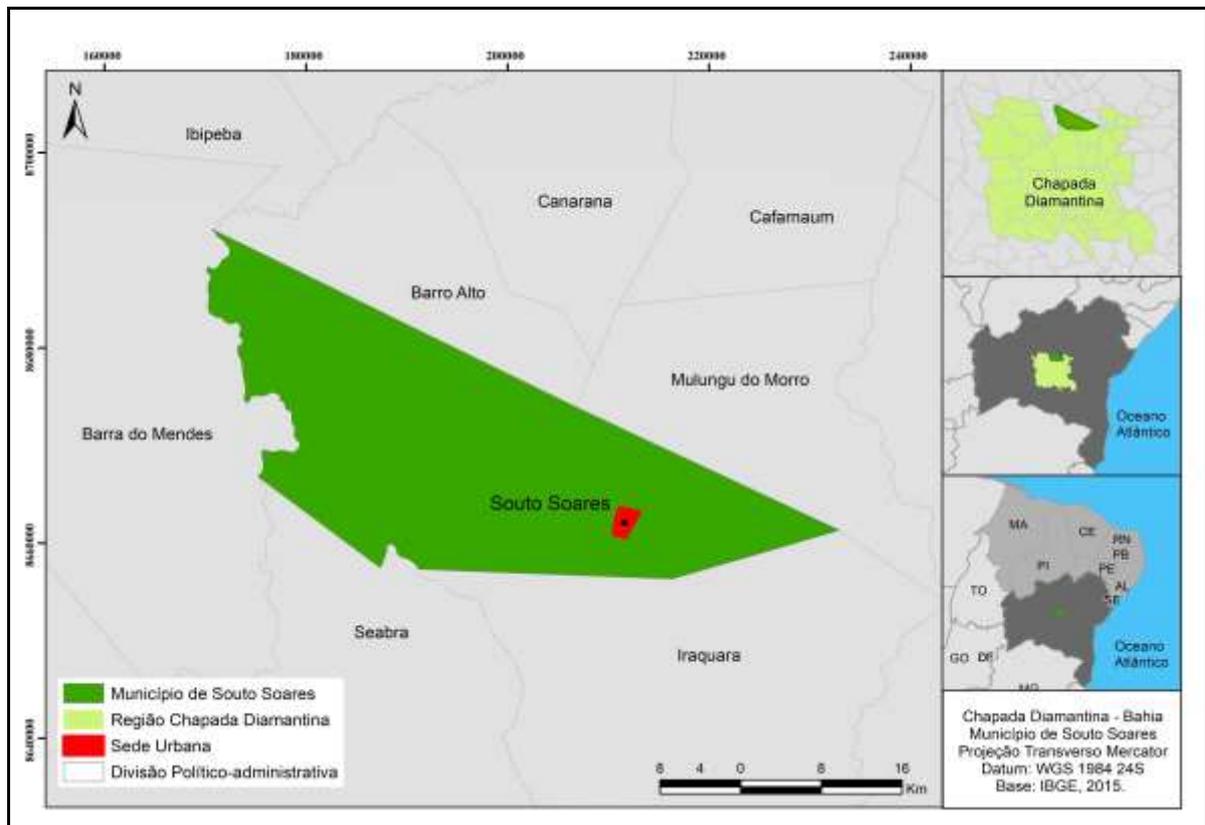
Autora: Sônia Vieira de Souza Bispo

¹⁹ Filme brasileiro de 2003, do gênero drama, dirigido por Eliane Caffé, “Narradores de Javé”, retrata a história dos moradores da cidade de Javé e o temor da população de que, em detrimento do progresso, uma represa seria construída no lugar da cidade, inundando e destruindo-a para sempre. E a única chance que teriam de impedir tal fato seria provar que a cidade possui um valor histórico a ser preservado. Como a maioria dos moradores são analfabetos, convocam o astuto Antonio Biá, ex-carteiro da cidade, para registrar os grandes acontecimentos sobre a fundação da cidade, os personagens, o que antes era contado de boca em boca e de pais para filhos, a fim de manter a cidade. Ao final do filme, a história de Javé não é escrita, a represa é construída, a cidade é inundada e os moradores desterrados. Assim como no filme, procuramos registrar um documento científico com a história de Souto Soares, destacando que as escritas a que temos acesso hoje surgiram da oralidade de um povo. (PAIXÃO, Manuela Rocha. Resenha crítica: Filme Narradores de Javé, 2009). Disponível em: <https://www.webartigos.com>>. Acesso em: 06 de maio de 2017.

3.2 ASPECTOS GEOGRÁFICOS DO MUNICÍPIO

O Município de Souto Soares localiza-se no coração da Bahia, Território da Chapada Diamantina e Centro Norte do Estado. É uma região semiárida com altitude de 831m de altitude. O clima da região varia entre seco e sub-úmido com temperatura média anual de 21°C, máxima de 25.7°C, mínima de 16.6°C. Distante 487 km da capital Salvador, tendo como principais rodovias de acesso a BA 122, BA 432, BA 322, BR 242, 116 e 324, limitando-se com os municípios de Seabra, Barro Alto, Mulungu do Morro, Barra do Mendes e Iraquara. Sua extensão territorial é de 1.100,3 km², correspondendo a 0,19% do território baiano e 2,62% da área da Chapada Diamantina.

ILUSTRAÇÃO 03. Localização de Souto Soares na Bahia e na Chapada Diamantina



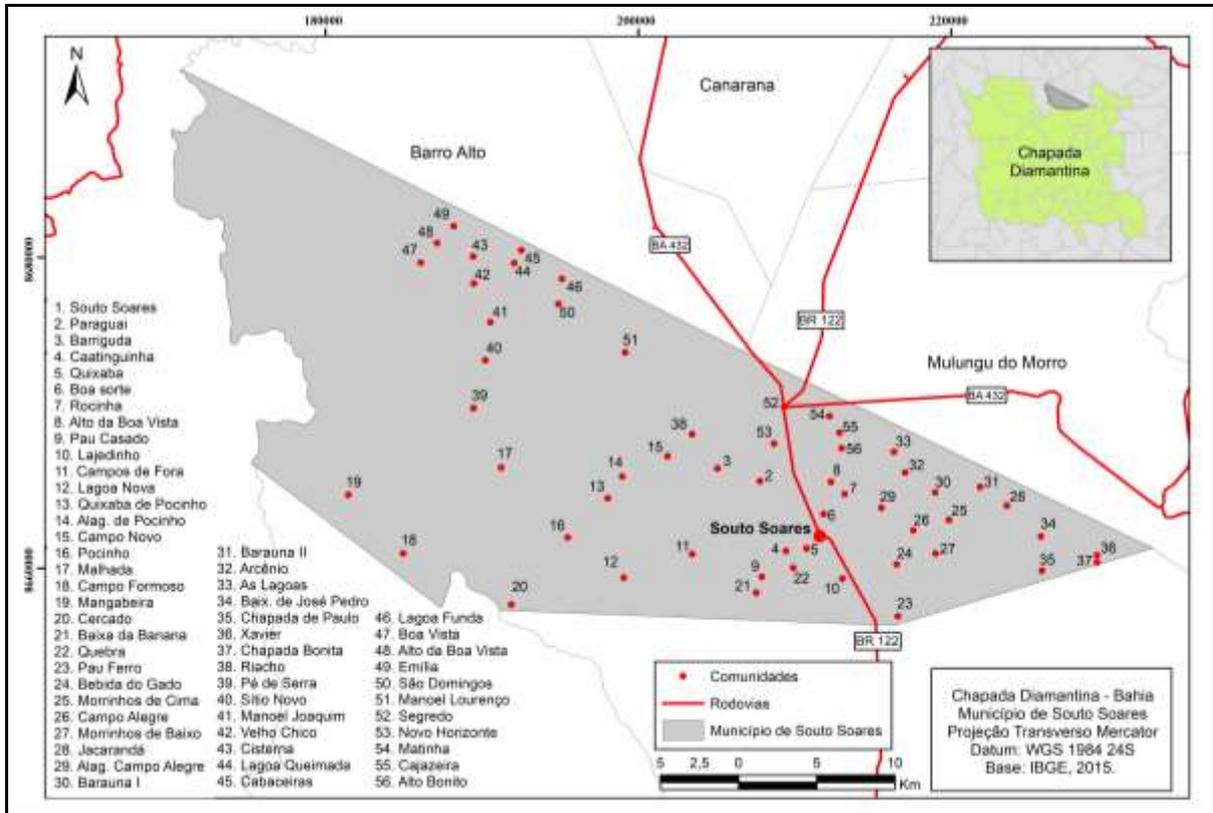
Fonte: Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico da Bahia. Elaborado para fins da pesquisa (2017).

Atualmente, Souto Soares possui 02 distritos: Cisterna, situado há 45 km da sede e Segredo, distante 08 km. O Distrito de Segredo é uma comunidade remanescente de quilombo²⁰. Registram-se, ainda, outras 02 comunidades Quilombolas, Novo Horizonte e

²⁰ A chamada comunidade remanescente de quilombo é uma categoria social relativamente recente, representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como

Matinha. O município possui 56 povoados em toda a sua área administrativa, como ilustrados no mapa abaixo.

Ilustração 04. Mapa do município de Souto Soares-Bahia com seus povoados



Fonte: Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico da Bahia. Elaborado para fins da pesquisa (2017).

Os povoados são comunidades do campo e até mesmo a sede e os distritos são predominantemente de áreas rurais, cabendo destacar que, diferentemente de muitos municípios, Souto Soares apresenta um índice populacional crescente no campo, com base nos dados do censo populacional (2010) e da projeção do IBGE (2016) que se mantém pela efetivação de políticas agrícolas, para a agricultura familiar garantindo o desenvolvimento sustentável, adequados à melhoria da qualidade de vida dos que moram e trabalham no campo. Sobre esta questão, aprofundaremos um pouco mais ao justificarmos o aumento da população soutsosarense, de acordo a projeção do IBGE para 2016, ainda neste capítulo.

comunidades negras rurais (mais ao centro, sul e sudeste do país) e terras de preto (mais ao norte e nordeste), que também começa a penetrar o meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno dos terreiros de candomblé. Disponível em: <http://uc.socioambiental.org>territórios...> Acesso em: 02 de novembro de 2017.

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, [...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25).

Desse modo, ao abordar nesse estudo a caracterização do município, colaboramos para romper com os modismos que discriminam as populações do campo, informando aos municípes da importância do campo para a cidade e da cidade para o campo; do meio rural para o urbano e do urbano para o rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011). Assim, lutando na coletividade e em colaboração com diversos atores da sociedade pela efetivação de políticas públicas de EJA, levando em consideração uma educação pública de qualidade no próprio campo, estamos conscientizando a população do seu direito à educação, que segundo Fernandes; Cerioli; Caldart (2011, p. 53), aliada à “[...] reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país”, ela constitui um elemento indispensável no desenvolvimento do campo.

O município é acidentado em sua topografia pelos contrastes da Chapada Diamantina, com terras secas e áridas, denominadas caatinga e outras de carrasco²¹ com terreno argiloso, seco e impermeável, que de acordo Andrade-Lima (1978), podem ser confundidos com a caatinga e, ainda, terreno arenoso, solo diamantino, úmido, denominada campos.

Conforme Sampaio (1995), a Chapada Diamantina com 1.200m de altitude, sobre embasamento cristalino, geralmente ocorrem solos rasos, argilosos e rochosos, classificados como Litossolos, Regossolos e Brunos Não-Cálcicos; nas áreas sedimentares, os solos são geralmente profundos, classificados como Latossolos, Podzólicos e Areias Quartzosas.

Andrade-Lima (1978) distinguiu fisionomicamente o carrasco da caatinga pela alta densidade dos indivíduos lenhosos, que apresentam troncos finos e são uniestratificados, e pela quase ausência de cactáceas e bromeliáceas.

A região de Souto Soares pode ser entendida como um mosaico, formado por campos rupestres, cerrados, caatingas, matas ciliares – localizadas nas margens dos rios, lagos e nascentes – e singulares conformações ecológicas que se apresentam nas fronteiras entre cada um desses ambientes.

²¹ Vegetação xerófila arbustiva, densa, alta, ainda pouco conhecida que ocorre no domínio semiárido do nordeste do Brasil, sobre Areias Quartzosas distróficas profundas, entre 700m e 900m de altitude.

Foto 02. Mata ciliar no Rio Cercado – Povoado de Cercado



Fonte: Pesquisa direta da autora (2016).

O Sertanejo soutsosoarense que vive a desbravar as serras e gerais da região é grande conhecedor da flora nativa.

Foto 03. Paisagem serrana – Povoado Pé de Serra



Fonte: Pesquisa direta da autora (2016).

Não há registro bibliográfico da presença ou abundância de trepadeiras no cerrado ou na caatinga. Além da fisionomia e da organização, também a flora é importante para caracterizar a vegetação.

Foto 04. Flora nativa da região de Souto Soares



Flor de Cera (espécie de trepadeira do coqueiro licuri)



Canela de ema (velloziaceae)

Fonte: Pesquisa direta da autora (2016).

No povoado de Xavier, numa região propícia do município, foi identificado um orquidário natural, porém, por falta de cuidados para a preservação do mesmo, as orquídeas, encontram-se escassas, correndo o risco de serem extintas. Além da flora e da fauna, há também no município rios, grutas e cavernas.

Foto 05. Grutas do Município



Gruta Araújo – Pov. de Alagadiço de Campo Alegre



Gruta Diolo – Pov. de Morrinhos de Cima

Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (2015).

Souto Soares conta com um quantitativo de oito grutas²², dentre elas podemos citar a gruta Araújos, situada em Alagadiço de Campo Alegre; a gruta de Diolo em Morrinhos de Cima e a gruta do Veado no povoado de Manoel Joaquim.

A Gruta do Veado, localizada há 23 km de distância da sede e, de acordo com as informações do diretor de turismo, a gruta recebeu no ano de 2015 estudantes pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para estudo e mapeamento da mesma, colaborando em termos de orientação quanto aos cuidados de preservação e aos riscos que apresentava por situar num terreno com sérios riscos de desabamentos, sendo necessária uma investigação mais aprofundada, com equipamentos adequados e outros especialistas que possam deliberar quanto ao acesso à gruta por visitantes e turistas.

Foto 06. Teto do salão da Gruta do Veado – Povoado de Manoel Joaquim



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (2015).

Ficando deste modo, proibida a entrada de quaisquer pessoas no interior da Gruta sem os acessórios necessários à segurança e com o acompanhamento de profissionais da espeleologia.

²² Cavidades rochosas naturais penetráveis pelo homem, com uma ou mais entradas, seja seca, total ou parcialmente tomada por água, com predominância horizontal ou não, com ou sem região afótica englobando seu ambiente interno, os ecossistemas ali existentes, seu conteúdo mineralógico, arqueológico e paleontológico, bem como a rocha na qual se insere.

Foto 07: Pesquisadores na Gruta do Veado - Povoado de Manoel Joaquim



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (2015).

O município apresenta belezas naturais singulares, assim como as grutas, há também o rio Ponta D'água situado na mata de Campo Formoso, distante 45 km da sede do município. Devido aos maltrates do homem, o rio precisa ser revitalizado, pois, embora não seque em sua totalidade, diminuiu o seu curso e fica com pequena quantidade de água.

Foto 08. Nascente do Rio Ponta D'água – Povoado de Campo Formoso



Fonte: Pesquisa direta da autora (2016)

O Rio Cercado é o limite entre os municípios de Seabra, Iraquara e Souto Soares que, geograficamente, fica com a maior parte de sua extensão. Há seis anos foi iniciado um trabalho de revitalização do rio pelo município de Souto Soares. Desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo e com o envolvimento da comunidade local, este trabalho consiste na realização de um evento tradicional – a pedalada ecológica – que acontece anualmente, com percurso de 40 km da sede ao Cercado. Há um pernoite e durante este período ocorrem palestras educativas, peças teatrais, momentos de lazer e sensibilização da comunidade, incentivando a cuidar de suas belezas naturais, culminando com uma ação de limpeza das margens do rio com a participação de todos.

Foto 09. Rio Cercado – Povoado de Cercado



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (2016).

As variações do solo e do clima compõem a fisionomia da vegetação do município, não havendo uma vegetação predominante, por isso, a definimos por um mosaico, como podemos observar a seguir.

Foto 10: Mosaico da vegetação de Souto Soares



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.3 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RELIGIOSAS DOS MUNICÍPIOS

Além das características afrodescendentes, o município reúne diversas manifestações culturais com o apoio da Secretaria Municipal de Cultura, a qual desenvolve projetos e eventos, cujo principal objetivo é a valorização da cultura local. De um modo especial e com as mais diversas expressões e manifestações culturais, o município vem conquistando visibilidade e amplitude com o importante trabalho desenvolvido em cumprimento ao Plano Municipal de Cultura, criado em 01 de Julho de 2013 pelo Decreto nº 188/2013.

Foto 11: Manifestações culturais do município



Terno de Reis



Dança do Maculelê

Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (2015).

Dentre as diversas manifestações culturais, podemos citar os Ternos de Reis²³; os Grupos de Pífano; o Maculelê, Dança de Batuque e a Capoeira, danças e lutas típica da cultura Quilombola; Grupos teatrais e tantas outras manifestações que encantam e atraem turistas de várias partes da Bahia e do Brasil.

²³ Folia de Reis como é conhecido nacionalmente a festa em homenagem aos três reis magos que presenciaram o nascimento de Cristo, segundo as festas e tradições católicas.

Foto 12. Manifestações culturais na Comunidade quilombola - Segredo



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura (20 de novembro de 2015).

As manifestações culturais são realizadas em todas as comunidades do município, geralmente nas festas tradicionais religiosas e festejos juninos, com destaque ao evento organizado pela Associação Quilombola de Segredo em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Esporte e comunidade local, em que na semana que antecede o dia 20 de novembro²⁴, reúne professores, estudantes e comunidades em geral, para a apreciação das diversas manifestações culturais locais em favor da valorização e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnica e social que, são apresentadas pelos estudantes das escolas municipais, Grupos teatrais, músicos, e diversas manifestações de toda a região e da cultura negra preservada pela comunidade Quilombola.

A população é de maioria Católica Apostólica Romana, tendo se declarado pertencentes à religião. Porém, o número de religiosos de denominações evangélicas tem aumentado, pois, nota-se o surgimento de igrejas e locais de cultos, instalados na sede e povoados do município. Apenas 04 pessoas se declararam espíritas e, ainda, há quem se declarou sem denominação religiosa (IBGE, 2010).

²⁴ Dia da Consciência Negra no Brasil e feriado municipal.

Foto 13. Festas juninas do município



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (2015-2016)

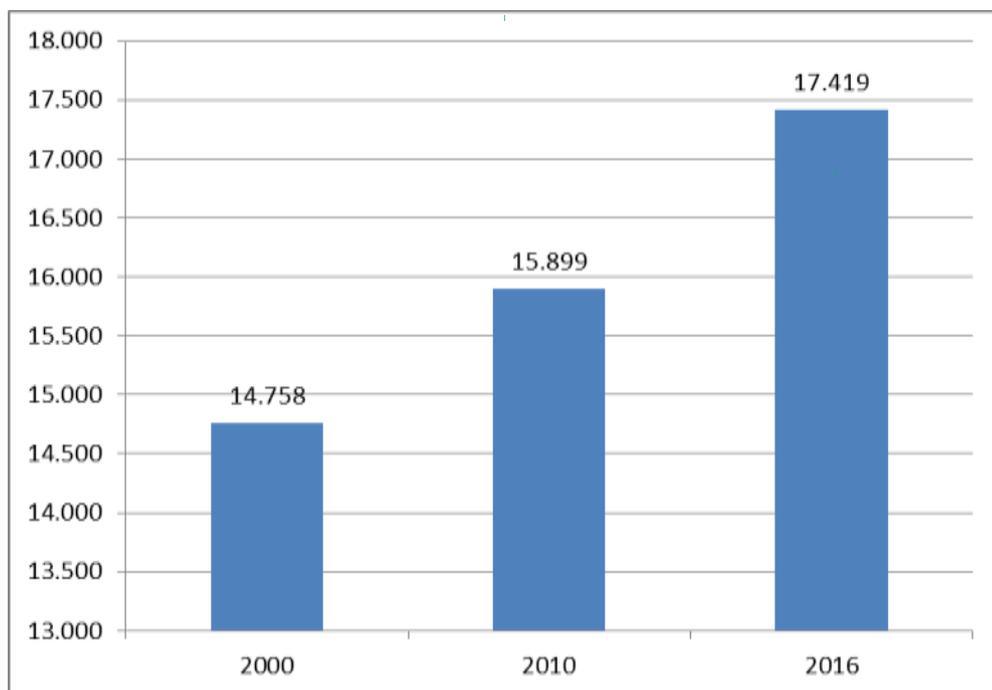
As festas juninas que ocorrem tradicionalmente entre os dias 21 a 23 de junho, com participação de atrações locais, bem como de artistas renomados, fortalecendo e engrandecendo a cultura soutsosoarense, sendo considerada a maior das tradições culturais, desde tempos mais remotos, quando havia apenas a festa religiosa em homenagem ao Padroeiro São João Batista. Isso não significa dizer que manifestações religiosas e culturais de outras denominações não sejam apresentadas e divulgadas.

Segundo informações do PME (2015-2025), o trabalho que vem sendo desenvolvido no município de Souto Soares em relação aos movimentos e eventos realizados nos últimos anos pela gestão municipal em parceria com as comunidades e outras organizações em prol da valorização das manifestações culturais locais, tem trazido mudanças significativas, como reconhecimento cultural em nível de território e criação do Sistema Municipal de Cultura.

3.4 POPULAÇÃO E ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES

A população soutosoarense, de acordo com os censos demográficos 2000 e 2010, apresenta um aumento da população de 14.758 para 15.899, sendo que mais da metade da população reside na zona rural. Segundo dados atualizados no site IBGE Cidades, essa população, em 2016, é estimada em 17.419 habitantes.

GRÁFICO 01. População Residente do Município de Souto Soares



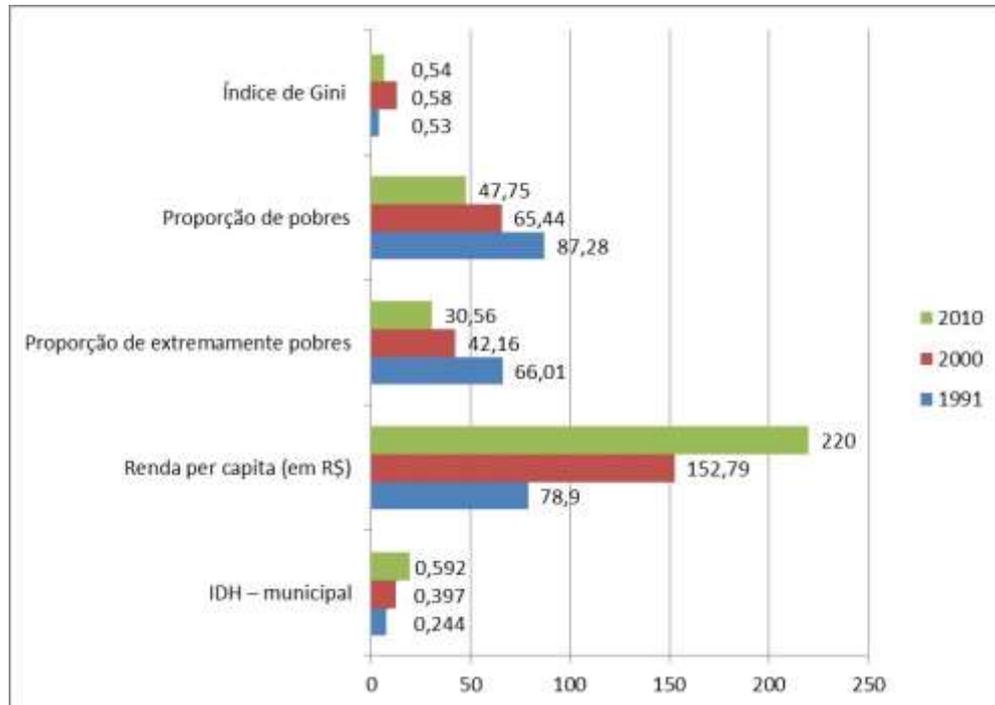
Fonte: IBGE Cidades. <http://cod.ibge.gov.br/3G0>. Acesso em 11/04/ 2016. (elaborado pela autora).

De acordo com os dados ilustrados no gráfico 01, a população estimada de Souto Soares em relação ao censo demográfico 2010 apresenta um aumento percentual de 8,73%, caracterizado pela taxa de natalidade e retorno de munícipes de outras cidades/estados, os quais imigravam em busca de melhores condições de subsistência, devido a longa estiagem que prejudicava a produção agrícola, principal fonte de renda da população soutosoarense.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015-2025), algumas ações realizadas pelos gestores municipais como melhorias no investimento em recursos hídricos, acesso à saúde e educação, dentre outros, bem como os programas sociais do governo federal, contribuíram para o aumento do movimento migratório em 7%. Embora a simples oferta de acesso a esses serviços não produza efeitos igualitários, enquanto as políticas estruturais de monopolização

forem políticas compensatórias e paliativas. Esta é uma crítica que fazemos ao papel histórico do Estado ao se limitar a políticas corretivas da pobreza.

GRÁFICO 02. Situação Socioeconômica do Município



Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Acesso em 10/04/2016 (elaborado pela autora).

O gráfico acima demonstra dados relevantes do município nos últimos anos, em relação à economia e sustentabilidade dos munícipes, bem como a justificativa para a permanência das famílias do campo em suas localidades, diminuindo o êxodo rural em tempos de estiagem. Souto Soares apresenta um crescimento de 150,9% na renda per capita média nas últimas duas décadas, passando de R\$ 78,90 em 1991, para R\$ 152,79 em 2000, chegando a R\$ 220,00 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 47,71% no primeiro período e 30,55% no segundo.

Embora houvesse uma redução média de 46,24% na proporção de pessoas extremamente pobres entre 1991 e 2010, esse número ainda é considerado relativamente alto, 30,56% em 2010.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Agricultura de Souto Soares, com o apoio de técnicos da Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural (BAHIATER), a população soutsosoarense é essencialmente do campo e, em média, 85% da população possuem menos de 10 hectares de terra, configurando, assim, um município com

demandas de fortalecimento no desenvolvimento da agropecuária, como aponta o técnico colaborador na pesquisa.

Os indicadores também mostram que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) teve um aumento significativo de 0,18 %, no decorrer dos anos de 1991 a 2010, ainda que permaneça abaixo do índice da Bahia e do Brasil. Contudo, a desigualdade tem diminuído, observando que o Índice de Gini²⁵ passou de 0,58 em 2000 para 0,54 em 2010. Esses avanços podem ser atribuídos ao setor agropecuário com a ampliação das culturas irrigadas no município, o financiamento da infraestrutura para a instalação de poços artesianos pelo Programa Nacional de Agricultura Familiar (Pronaf) que tem gerado emprego e renda às famílias do campo, ressaltando a importância de abordar a sustentabilidade e a educação ambiental com vistas ao desenvolvimento local sustentável.

Foto 14. Agricultura familiar e o cultivo diversificado no campo



Fonte: Pesquisa direta da autora (2017).

²⁵ O índice de Gini é um dos mais importantes dados para a mensuração das condições de renda das populações. A medição do índice de Gini obedece a uma escala que vai de **0** (quando não há desigualdade) a **1** (com desigualdade máxima), que são dois números cujos valores jamais serão alcançados por nenhum lugar, pois representam extremos ideais. Nesse sentido, quanto menor é o valor numérico do coeficiente de Gini, menos desigual é um país ou localidade. (<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>).

As políticas públicas voltadas para o meio rural e a agricultura familiar (Pronaf, Luz para Todos, Água para Todos, implantação de cisternas de produção e consumo humano, Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, o Garantia Safra, entre outros) também favorecem a vida e permanência dos agricultores no campo.

Esses investimentos, destinados à população do campo, são realizados pelos (as) agricultores (as) através dos documentos cadastrais da terra, seja na condição de proprietário, posseiro, arrendatário, comodatário, parceiro por meio da Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), emitida pelos órgãos oficiais de assistência técnica dos Estados ou pelos sindicatos que os representem, exigidos no cadastramento aos Programas e Projetos do governo, aderidos pelo município, que além de financiar a agropecuária rural para agricultores familiares, oferece vantagens como o parcelamento longo e descontos no pagamento das parcelas, assegurando-os ao Seguro Safra no caso de perda do plantio e ou da criação de animais e aves, devido às longas estiagens e outros motivos que castiga o povo do campo, especificamente no nordeste.

Foto 15. Criação de animais e aves na Agricultura Familiar



Fonte: Pesquisa direta da autora (2017).

Assim, os pequenos proprietários vão mantendo suas rendas e permanecendo em suas localidades, diminuindo a migração temporária. Os agricultores familiares que desenvolvem suas atividades agropecuárias no território soutsosarense são, em média, 3.600, englobando desde agricultores que possuem entre 0,6 e 5,0 hectares de terras, até os agricultores familiares com terrenos maiores que 5,0 hectares. São agricultores, de culturas diversificadas como café, milho, feijão, mandioca, horticultura, pequenos pecuaristas, Associações que trabalham com os Programas PAA e PNAE com culturas (derivados da mandioca, in natura e beneficiamento de frutas nativas em polpas). Desses, em média 2.000 são beneficiados com o Garantia Seguro Safra²⁶.

O fortalecimento das políticas públicas para a agricultura familiar e remanescentes de Quilombolas, bem como os beneficiários da Previdência Social (aposentados, dado o aumento da taxa de longevidade), pensionistas, funcionários públicos municipais e estaduais, autônomos, pequenos empresários, tem engrenado os índices de desenvolvimento humano e a renda per capita do município. Fatores que contribuem para o aquecimento do comércio local e causam impacto positivo na economia do município, contribuindo para a permanência da população em suas comunidades, reduzindo a imigração e favorecendo o processo de migração, justificando assim, o aumento do índice populacional.

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõe a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas, infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. (FERNANDES, 2006, p. 29-30).

A população de Souto Soares tem suas bases na agricultura familiar, na agropecuária, partindo da ideia de campo como lugar de vida e trabalho, destacando-se no cultivo de feijão, milho, mamona, cana-de-açúcar, café e mandioca, sendo esta última a base de produção de

²⁶ Criado pela Lei Federal 10.420, de 10 de abril de 2002, o Fundo Garantia Safra institui o Benefício Garantia-Safra Com o objetivo de garantir condições mínimas de sobrevivência aos (as) agricultores (as) familiares de municípios sistematicamente sujeitos a perda de safra por razão do fenômeno da estiagem ou excesso hídrico.

muitas comunidades e os seus derivados a base da economia do comércio local, a exemplo da farinha de mandioca e da tapioca produzidas nas usinas – popularmente chamadas de casas de farinha – que beneficiam a mandioca para a produção de beijus, bolos, pães, dentre outros alimentos que são comercializados.

Os comércios dos produtos cultivados são feitos pelos próprios agricultores, que fornecem vendem para o comércio local e ou vendem para serem transportados e comercializados em outros lugares. As Associações que fornecem produtos para a merenda escolar – via agricultura familiar e economia solidária – de acordo a Lei nº 11.947 e Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), comercializam através de cotações realizadas pela Prefeitura Municipal e são destinados à Secretaria Municipal de Educação, para distribuição nas escolas.

Há, também, o despontar para as Cozinhas Comunitárias que são Associações formadas por mulheres que possuem a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) e recebem financiamento da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), para o cultivo de mandioca (raízes e derivados como o beiju) e ainda, produtos in natura como hortaliças, frutas nativas beneficiadas em polpas pelos (as) agricultores (as) ou associações e fornecidas via Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) comprados pelo Governo Federal e destinados ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) no complemento de alimentação das famílias em situação de vulnerabilidade e cadastradas no Programa Fome Zero. O convênio da Conab com as Associações e ou agricultores familiares é anual e o fornecimento de alimentos ao CRAS é feito semanalmente.

Pensar a educação na relação com a sociedade e o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que podemos reinventar o lugar onde vivemos através das suas potencialidades. Assim sendo, o município vem se fortalecendo através de políticas públicas dos sujeitos do campo e urbano de pequena cidade no setor agropecuário com o apoio das esferas governamentais, estadual e federal, através da adesão de Programas pela Prefeitura Municipal, a exemplo do Pronaf, destinado à Agricultura Familiar, dentre outros. E ainda, parceria com Bancos, Caixa Econômica Federal e Banco do Nordeste por meio de Programas como o Agroamigo²⁷ que tem como objetivo melhorar o perfil social e econômico do (a)

²⁷ Programa de Microfinança Rural do Banco do Nordeste, operacionalizado em parceria com o Instituto Nordeste Cidadania (Inec) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), para o financiamento na Agricultura familiar.

agricultor (a) familiar no plantio, criação de animais, aves e o Crediamigo²⁸ que investe no desenvolvimento de microempresas e comerciantes autônomos no comércio formal e informal.

Devido as condições climáticas da natureza, mesmo diante das iniciativas e das políticas públicas para permanência dos sujeitos no campo em épocas de estiagem, a população ainda apresenta um êxodo rural notável, principalmente dos sujeitos que trabalham na construção civil, trabalhadores autônomos e os que dependem da contratação de serviços temporários. Porém, ao deslocarem para os grandes centros em busca de oportunidades de emprego, esses sujeitos que, na maioria das vezes, não ingressaram na escola ou precocemente a abandonaram têm limitações no mercado de trabalho e, às vezes, retornam ao campo, em situações piores que as apresentadas quando imigraram.

A implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo, para a qualidade de vida da população, tem na educação um instrumento fundamental para o processo. Porém, não para a educação que está posta, mas para outra concepção de educação, capaz de atender a heterogeneidade, diversidade, singularidade, complexidade e especificidades do campo. (FARIA, 2013, p. 158).

Há um pensamento ideológico colonizado, reconhecido por falas e práticas que fazem do campo um lugar inferior (SODRÉ, 2013), lugar da carência, da miséria, do atraso, das ausências, das omissões em favor da luta coletiva pelas políticas públicas de melhoria e do atendimento aos direitos garantidos por leis, fortalecidas pela ação excludente da educação pública. Desse modo, Fernandes (2006, p. 29-30) nos leva a refletir que não há como pensar o desenvolvimento do campo, a partir de investimentos no agronegócio que concebe a terra apenas como meio de gerar mais lucros, descuidando do desenvolvimento sustentável da população que vive no campo e encontra na terra seu meio de produção de vida.

Em outras palavras, há que se aprofundar a construção de um projeto educacional que associe a demanda/dinâmica da educação escolar das populações do campo ao processo da reforma agrária e às políticas de desenvolvimento das áreas rurais, concebidas como espaços estratégicos de um amplo projeto que combine agricultura familiar e pluriatividade; capaz de dinamizar economias locais e articulá-las a circuitos nacionais e internacionais de produção e consumo. Trata-se, pois, de associar os processos pedagógicos/ educacionais à perspectiva de promoção de alternativas de desenvolvimento das comunidades rurais, pautadas nos princípios da sustentabilidade, agroecologia, cooperativismo e democracia. (AZEVEDO; RUFINO, 2013, p. 160).

²⁸ O Programa faz parte do Crescer – Programa Nacional de Microcrédito do Governo Federal e consiste numa das estratégias do Plano Brasil Sem Miséria para estimular a inclusão produtiva da população extremamente pobre. (<http://bancodonordeste.com>). Acesso em 05 de maio de 2016.

Portanto, houve a necessidade de estabelecer diálogos permanentes com os colaboradores, sensibilizando-os a lutar no coletivo e pelo coletivo. Como educadoras pesquisadoras-colaboradoras, tivemos de proporcionar reflexões constantes acerca da problemática apresentada no estudo, esclarecendo aos sujeitos, sobretudo, os jovens e adultos, que ficaram fora dos processos de escolarização, sobre seus direitos à educação pública de qualidade e as possibilidades de intervir colaborativamente na realidade, por melhores condições de vida no campo e na cidade. Isto porque, partilhamos da convicção de que a educação, além de um direito, é um importante instrumento na efetivação dos direitos de cidadania.

3.5 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

A força dos povos livres reside na comunidade local.

(HAGUETE, 1989, p. 23).

A municipalização não deve ser ancorada nos preceitos da transferência de responsabilidade, seja ela pedagógica ou administrativa, da esfera central para os municípios, essa deve ser vista como o reconhecimento de que é no chão dos Municípios que de fato as ações voltadas mais próximas dos cidadãos acontecem. Ou seja, nesse movimento de divisão do poder decisório, o município atua como protagonista das ações que são para ele deliberadas, tendo a oportunidade de ao seu modo, inscrever uma nova realidade para as ações a serem desencadeadas à luz da participação dos seus agentes sociais. Os municípios devem ser capazes de assumir o direcionamento de suas ações, imprimindo para tal, sua marca, sua especificidade, mormente ao processo de articulador entre a esfera governamental e a sociedade civil.

A Secretaria Municipal de Educação de Souto Soares vem assegurando de acordo com as condições e recursos recebidos, as políticas públicas educacionais, a fim de qualificar o ensino público a todos os que usufruem dele, buscando atender o que é estabelecido em lei, efetivar a matrícula, garantindo o acesso e permanência dos alunos, avançando em concepções de educação e formação humana. Apesar de o município ter se esforçado na efetivação do direito à educação, muitas políticas públicas ainda precisam ser asseguradas, especialmente no campo da EJA.

A introdução do município como ente federado reorganizou a estrutura de oferta da educação básica e para o município ficou a incumbência com a educação infantil e ensino

fundamental, englobando o atendimento a algumas modalidades educativas como a EJA e a educação especial. Um amplo processo de municipalização do ensino se deu no país, com essa resolução, em articulação com o processo de reorganização do financiamento.

Para a EJA, restou uma educação compensatória e descontínua, que, em sua maioria, é ofertada nas campanhas e programas de alfabetização, que não têm nenhuma ligação ou intenção com a continuidade de ensino para esses sujeitos egressos dos programas. (SILVA, 2010). Desta forma, salientamos a importância de políticas que dêem conta das problemáticas da EJA, que consigam além de ofertar a continuidade da escolarização a jovens e adultos, considere suas necessidades atuais e tragam projeções futuras, compreendendo esta modalidade educativa de forma ampla, com os mesmos direitos que têm as demais modalidades da nossa educação.

A rede municipal de educação possui um total de 28 escolas, sendo que 02 delas ficam situadas na sede do município, 01 atendendo a Creche e Educação Infantil e outra o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II. Localizadas na área rural do município, estão 07 escolas que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II e são classificadas como maiores, localizadas em comunidades núcleos, de modo a atender a população do campo, de acordo, a proximidade de suas residências. Um quantitativo de 17 escolas atende ao Ensino Fundamental I e geralmente são salas multisseriadas do campo. O município conta com 01 escola da esfera estadual, atendendo ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com extensão do Ensino Médio no Distrito de Cisterna e 01 escola da rede particular que atende Educação Infantil e Ensino fundamental I.

O transporte escolar é ofertado a todos os estudantes da educação do campo, na faixa etária da educação escolar obrigatória, atendendo, ainda, aos estudantes do campo que cursam o ensino médio na sede e/ou no Distrito de Cisterna. É relevante informar que o transporte escolar “A Caminho da Escola” é maioria, mas possui transportes considerados inadequados e que não atendem à regulamentação de segurança obrigatória.

O município possui 2.687 alunos matriculados na rede municipal de ensino, de acordo o censo escolar de 2016. A rede estadual se incumbem do Ensino Médio, o qual possui 861 alunos. Contudo, a Escola que atende ao Ensino Médio não dispõe de cursos em caráter profissionalizante, sendo um dos problemas apontados pelos jovens que evadem e não concluem o ensino médio.

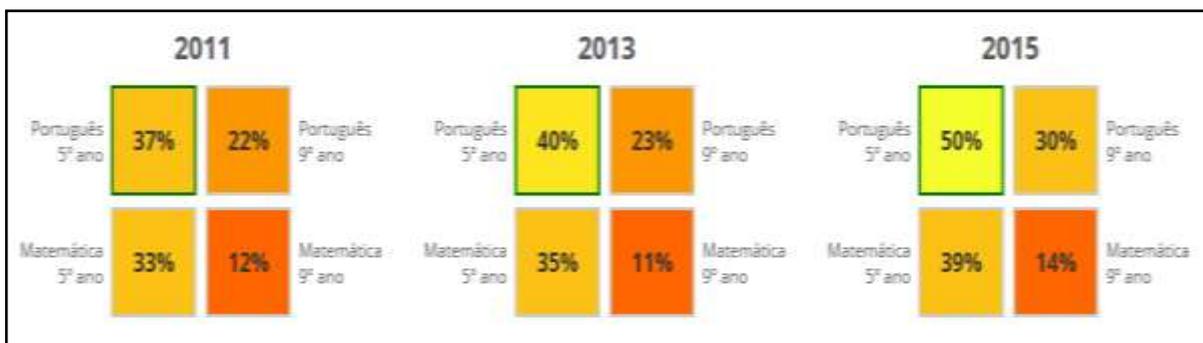
Deste modo, o panorama apresentado pretende viabilizar o planejamento de políticas públicas de escolarização da EJA, que atenda os munícipes em suas especificidades, colaborando com a gestão governamental na efetivação dessas políticas, uma vez que o

município não oferta a modalidade EJA e, por isso, o requisito “universalização” do ensino, apontados no PME (2015-2025), ainda não são garantidos em sua totalidade. Somente o estabelecimento de normas não se faz suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes para essa modalidade de ensino. (VIEIRA; FONSECA, 2000, p. 03).

Na primeira diretriz do Plano Nacional de Educação, frente à EJA, diante da necessidade de termos dados quantitativos mais positivos, vimos: “Erradicar o Analfabetismo”²⁹. Do mesmo modo, o Plano Municipal de Educação prevê o analfabetismo como algo a ser “erradicado”, embora o município tenha se esforçado para planejar metas e estratégias que atendam às demandas da escolarização das pessoas jovens e adultas, não tínhamos, até a proposta de pesquisa ser apresentada, nenhuma ação concreta que viabilizasse a continuação dos estudos pelos sujeitos egressos dos programas de alfabetização e ou aqueles que desejavam ingressar na escola.

Os resultados da Educação Básica do município, desde 2005, vêm sendo avaliado como um bom indutor de planejamentos pedagógicos com um trabalho contínuo e sistemático, na perspectiva de alinhar os conteúdos do currículo com as habilidades que são consideradas, direitos de aprendizagens dos estudantes, visando ao aumento dos níveis de proficiência leitora, escritora e matemática atingida pelos estudantes, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do ensino fundamental nas avaliações do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Cabe lembrar que apenas nove (09) das escolas de Ensino Fundamental realizam a avaliação da Prova Brasil (Ideb).

ILUSTRAÇÃO 05. Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos de 2009 a 2013



Fonte: Site do Qedu. Acesso em 05 de novembro de 2017.

²⁹ Mesmo que haja documentos, a exemplo do PNE (2014-2024), que utilizam a expressão “erradicação” do analfabetismo, alguns autores entendem que a terminologia é inadequada, pois, o analfabetismo não pode ser visto como uma doença que precisa ser erradicada, preferindo utilizar a expressão “universalizar a alfabetização”. Segundo Freire (1981), o termo erradicação deve ser evitado, uma vez que sugere incapacidade do povo, pouca inteligência.

Muitos caminhos têm a percorrer. É preciso instituir parcerias e adesões a projetos e programas que ajudem os profissionais a trabalhar e se especializar no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagens e outras necessidades educacionais especiais. Desse modo, alunos com necessidades educacionais especiais que são matriculadas nas escolas da rede municipal não conseguem ser atendidas como necessitam e nem alcançam as aprendizagens que precisam ser garantidas, sendo necessárias políticas públicas para a educação especial.

O direito de frequentar a escola básica é dado a todo cidadão em qualquer idade pelas leis e regulamentos educacionais. No entanto, o município, perante as Leis que regem o ensino, abrange as etapas da educação básica: Educação Infantil, para crianças de até cinco anos de idade, Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes, de 06 a 14 anos e Ensino Médio, para os adolescentes e jovens de 15 a 17 anos. A rede municipal dispõe também de uma Creche e Pré-Escola, situada na sede que atende 113 crianças na faixa etária de 01 a 03 anos de idade.

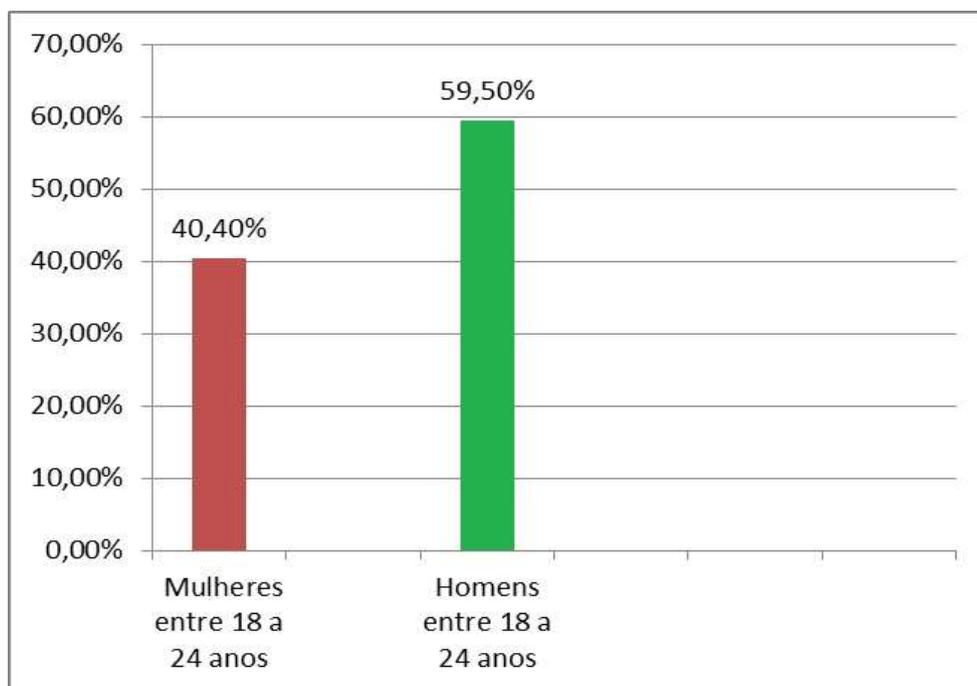
Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo como na cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais. Isto equivale a reconhecer que a população constituída de sujeitos do campo encontra-se praticamente excluída da escola. Esses sujeitos carregam consigo uma das duas marcas principais em relação à educação pública: de um lado, a negação de acesso à escola e, de outro, a exclusão prematura do processo escolar, consequência de inserção precoce no trabalho e da luta pela própria sobrevivência, ou até mesmo pelo fato de a escola utilizar mecanismos que reforçam a desigualdade e a exclusão no seu interior, expulsando-os de um processo mal iniciado de escolarização. (FARIA, 2013, p. 163).

A educação humana e conscientizadora precisam romper com a estigmatização, o preconceito e a discriminação historicamente construídos, de que homens e mulheres do campo não precisam estudar. “Por serem participantes de um processo de luta e transformação das relações sociais com o campo, [...] a visão preconceituosa [...] e a ausência do poder público” (FARIA, 2013, p.153), não podem culpar esses homens e mulheres do campo, pela ausência de elevação do nível de escolarização e pela taxa de abandono precoce das escolas por eles. Mas reconhecê-los como colaboradores da pesquisa e agentes de um processo de mudanças dessa realidade é fundamental para a garantia de direitos e possibilidades.

Conforme o gráfico abaixo, a taxa de pessoas não alfabetizadas no município e que abandonam precocemente a escola é ainda maior entre os homens, pois estes são os principais mantenedores de suas famílias e, não conseguindo atender aos seus anseios e por não

conseguir conciliar trabalho, estudo e ausência de perspectivas de mudanças por meio do estudo, abandonam-na, ficando sua escolarização restrita apenas à alfabetização e, muitas das vezes, nem chegam a serem alfabetizados.

GRÁFICO 03. Taxa de abandono da escola entre homens e mulheres



Fonte: IBGE Cidades. <http://cod.ibge.gov.br/3G0>. Acesso em: 06/06/2016. (elaborado pela autora)

A formação do cidadão, de acordo com a LDBEN 9394/96, no Artigo 32, precisa garantir o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, pois constitui meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É, portanto, prioridade oferecê-lo a toda população brasileira. Desse modo, ao cidadão soutsosoarense, falta a garantia de acesso à educação da população jovem e adulta do município, egressos dos programas de alfabetização aderidos no município e da população que não continuou os estudos após ter interrompido por diversos motivos, sociais e particulares, a situação vivenciada pelas populações carentes, especificamente rurais.

O acesso à educação implica aumento de renda, principalmente na qualificação para o trabalho. O ensino médio e os cursos profissionalizantes podem promover o acesso ao trabalho e, conseqüentemente, o aumento de renda dos cidadãos. Assim, o município fez adesão ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), vinculado ao Instituto Federal Baiano (IFBA) com a implantação de alguns cursos profissionalizantes,

por um período de dois anos, oferecendo aos jovens oportunidades na vida profissional, em outras áreas, além da atuação na agropecuária.

Desse modo, faz-se necessária adesão do município a outros cursos para que a população seja contemplada em maior número, oportunizando a todos a chance de se profissionalizar e melhorar, conseqüentemente, o meio de viver, pois os jovens que pensam em concluir o Ensino Médio e não veem perspectivas de continuar estudando, geralmente abandonam antes de concluir. Nesse sentido, os investimentos no Ensino Superior precisam ser articulados entre as esferas governamentais e vinculados à realidade da própria comunidade e, assim, a educação cumpra o seu papel social, de formar o cidadão para viver e atuar na sociedade contemporânea.

Diante dos investimentos do município em prol da educação básica, este ainda não possui uma política voltada para o incentivo das populações do campo e comunidades quilombolas no que se refere à continuidade dos estudos em níveis mais elevados, para a maioria da população suto-soarense.

A Secretaria Municipal de Educação tem investido na formação dos professores, apoiando-os e incentivando-os no ingresso ao ensino superior através de cursos presenciais e EAD de licenciatura e graduação com instituições reconhecidas pelo MEC. O maior investimento em se tratando de valorização teve início em 1999 com a graduação em pedagogia para 15 professores municipais, em parceria com a Rede Uneb, no Campus XXIII-Seabra, Bahia; com grande impacto na rede de ensino. A partir de 2005, mais de 80% dos professores iniciaram a primeira licenciatura em diversas áreas, através do convenio firmado entre a Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC EaD e o município, no qual a prefeitura arcou com 50% dos cursos, para todos os funcionários efetivos da rede, matriculados na Instituição.

A valorização dos profissionais da educação é um dos pilares da qualidade de ensino socialmente referenciada, da gestão democrática. Falar de valorização implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e, também, da carreira do professor. Nesse sentido, o município de Souto Soares vem procurando atender a essa demanda, de acordo com a legislação vigente, tomando como referencial a LDBEN 9394/96, quando se refere ao Art. 67 e seus incisos e respectivos parágrafos.

A exemplo, temos aprovadas, as Leis: Lei nº 461/2011 do Plano de Carreira, Cargos, e Funções Públicas e remuneração dos Servidores da Educação e do Magistério e a Lei nº 462/2011, que dispõem sobre o Estatuto da Educação e do Magistério Público do Município

de Souto Soares, as quais foram elaboradas de forma democrática e participativa com comissões de representatividade da categoria e poder público municipal de forma paritária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental. A discussão da Educação como direito público subjetivo tem se evidenciado em todo o mundo, tendo como marco a Declaração de Jomtien de Educação para todos (1990), em que o Brasil internacionalmente se firmou como uma referência ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como fundamentais para que os níveis de equidade e justiça social no mundo inteiro sejam atingidos. (SILVA, 2010). Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

O sistema de ensino da rede municipal não atendia a EJA, resumindo o atendimento apenas aos Programas de Alfabetização em âmbito estadual e federal. Assim, o direito público subjetivo nos garante a reivindicação do cumprimento e da obrigação do município ofertar a modalidade de ensino EJA, por se constituir um direito positivado, constitucionalizado e, portanto, deverá ser efetivado. No entanto, mesmo previsto na lei, muitos dos direitos públicos subjetivos dos jovens e adultos, especialmente os que moram e trabalham no campo, não são garantidos, tornando parte essencial das discussões e reflexões propostas por nós pesquisadoras-colaboradoras neste estudo juntos com os partícipes colaboradores.

Os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação. (HAGE, 2006, p. 303).

Nesse sentido, a escolarização de jovens e adultos necessita de uma articulação e diálogos reflexivos permanentes, a fim de resgatar o direito negado com possibilidades de elaboração, participação, reflexões e proposições dos colaboradores, evidenciando as experiências da turma experiencial e reflexiva de EJA da Escola Municipal Castro Alves, tendo em vista um projeto para a EJA que atenda as suas especificidades de atuar no mundo do trabalho e da cultura e contribuindo para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável no campo.

Essas são algumas das razões pelas quais precisamos lutar colaborativamente para implantar a EJA no município de Souto Soares como política pública municipal, visando à

formação humana, o desenvolvimento, à criticidade, à conscientização e participação dos sujeitos na formulação e implementação das políticas públicas de EJA. Já que a formulação das políticas educacionais sem a participação ativa e efetiva dos sujeitos, bem como a precariedade do acompanhamento e avaliação das metas e estratégias no que diz respeito à EJA no PME (2015-2025) pelos órgãos públicos responsáveis e a comunidade civil, nos fornecem dados insuficientes para o planejamento de políticas públicas eficazes para os sujeitos jovens e adultos da cidade e do campo.

A função social da escola na sociedade capitalista contemporânea não atende as demandas das pessoas jovens e adultas, suscitando o descaso e o abandono da educação pelos sujeitos no cenário brasileiro e, especialmente, para trabalhadores do campo. Portanto, os jovens e adultos que protagonizam esse estudo, possuem trajetórias de humanização, subjetivas, constituindo-se sujeitos do campo e da cidade, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por seus direitos garantidos. Suas trajetórias não podem ser vistas apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar inconcluso e nem sempre bem sucedido.

Os debates e as discussões em torno da necessidade de acabar com o analfabetismo, a inexistência do ensino fundamental para a população jovem e adulta que deseja seguir estudando após frequentarem os programas de alfabetização, especialmente dos sujeitos que vivem no campo, oscilam entre a tutela e a responsabilidade do Estado (PAIVA, 2005), e a luta pela conquista desse direito pela própria população jovem e adulta que vem sofrendo com descasos e omissões, o que torna essa pesquisa uma luta coletiva em prol dos direitos negados e reflexões constantes com os colaboradores, para a mudança da realidade educacional no município.

4.0 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

[...] O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

(FREIRE, 1997, p. 55).

A necessidade que os indivíduos têm de rever e organizar os fundamentos de sua cultura acentua-se em um mundo em permanente transformação. Não é mais possível avançar sem que se estabeleçam novas relações entre escola e sociedade e critérios de planejamento capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diversificadas para os diferentes segmentos da população.

A EJA está no centro do debate sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino, ou seja, do acesso de todos à educação, bem como da permanência e aprendizagem. Para Oliveira (2009), este direito precisa estar garantido nas políticas públicas e deve, também, ser fomentado pelos fóruns de debates, entre os quais a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia).

4.1 UMA REFLEXÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EJA NAS GRANDES REFORMAS EDUCACIONAIS

A década de 30 surge como um despontar para a valorização da EJA que antes era vista pela classe dominante como desnecessária, porque pertencentes à classe trabalhadora não necessitavam de instrução para o trabalho desempenhado na lavoura ou na indústria. Tinham medo de que a educação pudesse tornar os indivíduos uma ameaça ao poder, porque questionariam seu papel de cidadão de direitos. Todavia, com o desenvolvimento industrial e a reorganização do processo do trabalho, a elite passou a interessar-se pela formação do trabalhador para melhor desempenhar as funções às quais eram designados.

A história da EJA no Brasil é, portanto, uma história recente. Na década de 30, a EJA começa a ser reconhecida como um direito, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, século XX. Segundo Cunha (1999), na década de 1940, a ideia que se tinha era de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização e com o fim do Estado Novo, num processo de redemocratização, o país inicia campanhas de

alfabetização, devido a necessidade de aumentar o quantitativo de eleitores, pois o sujeito analfabeto era incapaz de votar juridicamente.

Fundamentadas nas ideias e experiências de Paulo Freire, que passou a contar com os princípios de uma educação popular³⁰, associada ao fervor dos movimentos sociais, políticos e culturais da época, tais como o Movimento de Educação de Base – MEB; Centro Popular de Cultura – CPC; União Nacional dos Estudantes – UNE; Movimento Cultura Popular – MCP, no início dos anos 60, o educador coordena a Política Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos em todo o país, após a execução do Plano Nacional de Alfabetização – PNA pelo governo federal. Entretanto, com a ditadura militar que comandou o país, esse movimento é abortado e o educador Paulo Freire expulso do país – exilado até a década de 70, passa a desenvolver trabalhos intensos em espaços educacionais em outros países.

Em substituição ao PNA é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral e o ensino supletivo dos governos militares, que foi rompido com o começo da Nova República, resultante de um processo ideológico interno e fortalecido pelo contexto mundial. A Fundação Educar da Nova República³¹, criada pelo governo, substitui a política de EJA do período militar, sendo extinta em 1985, quando o governo federal passa a não articular a política nacional de EJA, omitindo a responsabilidade de financiá-la, cessando os programas de alfabetização existentes e atribuindo essa responsabilidade aos municípios.

De acordo a LDB de 1971, ao Estado cabia o dever de oferecer o ensino a crianças de 7 a 14 anos, contudo reconhecia a educação de adultos como direito de cidadania e implantou em 1974, o Centro de Estudos Supletivos (CES), que oportunizava uma certificação rápida, mas superficial, e, pelo fato de jovens e adultos estarem em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana (FREIRE, 1997), o processo educativo precisa ser amplo.

O movimento popular de Educação Popular, partindo de uma visão realista de jovens e adultos, foi até acusado de dar demasiada centralidade às trajetórias humanas dos educandos em suas concepções e propostas de EJA (ARROYO, 2006). Segundo o autor, aos jovens e adultos em suas trajetórias de vida e escolares não cabem qualquer simplificação, mas uma formação que contemple, no geral, a vida dos sujeitos. Por isso mesmo, jamais um professor

³⁰ Os movimentos sociais populares do campo têm consolidado sua participação ativa e efetiva nas lutas que envolvem o direito à educação, além da conquista da terra, a valorização da cultura camponesa, o fortalecimento da agricultura familiar e o monitoramento e avaliação das políticas públicas relacionadas à vida dos camponeses, buscando afirmá-los como protagonistas, mesmo com os entraves impostos pelo aumento da pobreza, da concentração fundiária e a persistência das desigualdades sociais e econômicas no país. (FARIA, 2013).

³¹ Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos que tinha como objetivo apoiar técnica e financeiramente prefeituras e instituições da sociedade civil, nas ações para a EJA.

aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista poderia atuar como docente na EJA, e, sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56).

Na década de 1980, o desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos tiveram destaques. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o dever do Estado com a educação torna o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos, inclusive para jovens, adultos e idosos.

O fato de nosso país ter ótimas leis, que acabam se circunscrevendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído. Muito do arcabouço legal, produzido pós-ditadura militar, foi fruto de muita luta política e muita organização de coletivos, que investiram na reconstrução democrática. Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados não resultaram em mudança imediata da realidade da população. Isso exige de todos atitude de permanente organização em busca dessa mudança. (MACHADO, 2009, p. 33).

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e pressão por mais participação nos rumos da gestão pública. Desse modo, a EJA passou a ser reconhecida em vários países, principalmente devido às conferências organizadas pela Unesco nos anos 1990.

A garantia de igualdade ao acesso e permanência na escola, bem como, o ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar e a garantia do Ensino Fundamental gratuito, são, portanto, alguns dos direitos de jovens e adultos, estabelecidos na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). E, para que esses direitos sejam garantidos efetivamente, as mobilizações e organizações da sociedade civil, ONGs governamentais e não-governamentais são essenciais nessa luta. Contudo, para Oliveira (2009, p. 9):

A luta contra o analfabetismo bem como pela alfabetização e educação de jovens e adultos vem sendo construída pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas, por meio de práticas educacionais não-escolares e escolares. Entretanto, o que se observa é que as práticas educativas dos movimentos sociais não vêm sendo valorizadas na política pública da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como existe pouca interação entre os dois segmentos sociais, observando-se, às vezes, problemas de ordem pedagógica na passagem dos educandos dos grupos sociais organizados para a rede regular de ensino.

Nesse sentido, as políticas voltadas à implementação e práticas da EJA precisam ser pensadas de modo que ofereçam a essas pessoas, a chance de formação integral e não somente a de possibilitar treinamento e certificação de analfabetos.

Contudo, a partir do momento em que o Ministério da Educação (MEC) se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com essa modalidade educativa, pois, o conhecimento produzido, a socialização de experiências, leva à articulação e à intervenção. O surgimento dos Fóruns, a partir de 1997, fez com que a história da EJA passasse a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja).

O Eneja é mais um espaço em que se estuda a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, elaborando respostas a questões que precisam ser tratadas e articuladas em todo o país, “[...] alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças”. (GONÇALVES, 2009, p. 15).

Com o crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão pelos Eneja, o MEC se tornou um interlocutor e parceiro, contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. Reconhecido em muitos espaços, especialmente por ocupar um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente, os Fóruns vem conferindo legitimidade.

O papel dos Fóruns estaduais e dos encontros nacionais tem sido de fundamental importância na luta para reafirmar a necessidade de construção conjunta de governos e sociedade civil, de políticas públicas que viabilizem uma educação de direito e de caráter universal para jovens e adultos, numa época em que o modelo econômico vigente impõe sobre as sociedades modernas e globalizadas um perverso e frequente controle dos gastos sociais públicos em que a educação sempre é afetada, principalmente no que tange à EJA.

Vistos como espaços de troca de experiências e diálogos entre as instituições, a fim de intervir na elaboração de políticas públicas, os Fóruns de EJA vêm evidenciando a enorme pulverização de esforços e os recursos insuficientes destinados a essa modalidade da educação básica.

4.1.1 O Fórum EJA do Estado da Bahia

Na Bahia, o processo de criação do Fórum Estadual inicia em 1999, como resultado da mobilização dos Eneja, envolvendo participantes da Secretaria Estadual de Educação, das Secretarias Municipais de Educação de Alagoinhas e Salvador, de Movimentos Sociais, ONGs, do Serviço Social da Indústria (Sesi), do Fórum de Educação do Campo, do Instituto Integrar, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e da Universidade Federal da Bahia (Ufba). Uma participante do movimento originado pelos Eneja, representante de um grupo de trabalho do Sesi, convocou participantes do Núcleo Temático Trabalho e Educação (Nute) da Faculdade de Educação da Ufba, iniciando a busca por parceiros para a criação do Fórum EJA do Estado da Bahia.

Realizando discussões em torno da criação do Fórum, os mobilizadores juntaram-se a outros sujeitos da Secretaria de Educação do Estado, ampliando a mobilização e criam o Pré-Fórum em 2001, posteriormente, transformado em Pró-Fórum e, com a realização do I Eneja da Bahia em 2002, é estabelecido o Fórum EJA da Bahia. Para Machado (2007, p. 5), os Fóruns precisam “democratizar o acesso, em especial de educadores e educandos, sujeitos fundamentais da EJA”.

Após 15 anos de Fórum EJA da Bahia, no ano de 2017, somos convocados a participar das discussões e reflexões do Encontro Estadual do Fórum de EJA da Bahia, nos dias 14 e 15 de setembro, num trabalho coletivo como propõe Machado (2007, p. 5), e fazendo avançar o diálogo na construção da política de EJA, sobre a temática: Nenhum direito a menos: a EJA é um direito, compreendendo assim, os diferentes papéis que cabem aos segmentos que compõem o Fórum.

[...] incidamos a uma organização social e política com capacidade de intervenção orgânica no campo da política pública da educação. Política esta que, cada vez mais deixa de ser aquela que o outro vai assumir, mas aquela que cada um de nós e nossos segmentos temos que assumir. (MACHADO, 2007, p. 6).

A autora nos convoca a refletir sobre a nossa efetiva participação nos Fóruns e nas lutas em prol da EJA e, além disso, queremos esclarecer que nossa colaboração pelas políticas públicas de EJA municipais, em que reivindicamos a escolarização para pessoas jovens e adultas, não significa dizer que não lutamos pela educação popular. Isto porque, se mobilizamos coletivamente e compreendemos que o conhecimento é instrumento para

transformação da realidade imposta, sabemos que essa força para a luta é herdada da educação popular e, assim como Freire definia o sentido da escola para o povo,

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001, p. 23).

Acreditamos na educação num sentido mais amplo em que a formação dos sujeitos jovens e adultos não seja apenas visando à certificação, mas considere todos os aspectos que contribuam na formação humana, visto que a educação escolar é um referencial para a equidade social de todos os indivíduos. (OLIVEIRA, 2009). Assim, a EJA constitui-se um direito e não podemos permitir nenhum direito a menos.

Nas fotos abaixo, professores da EJA; Estudantes do Mestrado em EJA – MPEJA/Uneb; representantes sindicais e do Fórum EJA do estado da Bahia; e educadores defensores da EJA de escolas metropolitanas, suburbanas de Salvador e do interior da Bahia, reunidos para debater a temática: A EJA é um direito: nenhum direito a menos.

Foto 16: Encontro do Fórum Estadual de EJA da Bahia



Fonte: Pesquisa direta da autora (Salvador-Bahia, 14 e 15 de set. de 2017).

Contudo, se lutamos pela equidade social dos indivíduos, essa luta precisa considerar que só se faz pela educação de todos. “É importante lembrar disso, já que hoje cerca de 758 milhões de adultos – dos quais 114 milhões de jovens com idades entre 15 e 24 anos – ainda não sabem ler ou escrever uma frase simples” (BOKOVA, 2016, p. 17). Esses são dados do 3º Relatório³² global sobre aprendizagem e educação de adultos, lançado no momento em que a comunidade internacional trabalha rumo à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (UNESCO, 2016).

Os anúncios, as denúncias, precisam estar contempladas no documento de sistematização das discussões do Fórum Estadual de EJA; estas foram as palavras da representante do Fórum Estadual da Bahia que conduzia a mesa de debate. Dentre as denúncias e anúncios, destacamos alguns que marcaram o encontro, citados pelos diversos segmentos ali representados. Sobre a tensão enfrentada com o fechamento das escolas e turmas de EJA na capital e região metropolitana de Salvador e em todos os municípios baianos, vimos o coletivo se manifestar e demonstrar histórias de lutas e resistências.

“A EJA foi um direito conquistado, não foi dado”³³.

“O lema é: Ninguém fecha o que não abriu!”

“O grupo de professores da EJA é um coletivo. E não podemos considerar nosso espaço somente como AC e, sim espaço de mobilização, luta e tensionamento”.

“A minha concepção de educação é de direito”.

Segundo os educadores e educandos da EJA, as escolas fechadas representa um direito conquistado sendo negado novamente. Quando se fecha uma escola, uma turma de EJA, os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola, ou não concluirá sua escolarização na época estabelecida pelos sistemas educacionais, perdem o direito de iniciar ou prosseguir os seus estudos, sendo discriminados e excluídos socialmente.

“A criticidade ou a indignação não precisa ser, necessariamente, desesperançosa, amarga ou rancorosa. Todo conteúdo histórico-crítico pode aliar denúncia e anúncio a relatos de conquistas e sucessos alcançados nos confrontos de interesses

³² Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. - Brasília: UNESCO, 2016. 156 p.

³³ Esses foram anúncios pronunciados pelo coletivo da EJA do Bairro do Pirajá, subúrbio de Salvador-Bahia, um movimento social que resiste contra o fechamento de escolas e turmas de EJA no bairro e de educadores representantes do Fórum EJA do Estado da Bahia.

contraditórios e ao entusiasmo na busca coletiva e organizada de soluções viáveis. (VALE, 2005, p. 59).

O ser humano tem o direito de ser educado independente de idade, sexo, classe social e etnia. Mas, o que se observa no cenário educacional brasileiro é um significativo quadro de exclusão escolar. “[...] Em um mundo em transição, esses números também representam uma oportunidade perdida: para enfrentar novos desafios, é necessária a plena participação na educação”. (BOKOVA, 2016, p. 17).

Com relação à formação de professores que atuam na EJA, o debate foi muito pertinente, os professores denunciavam suas condições de trabalho ao mesmo tempo em que anunciavam seus ganhos e conquistas por estarem na EJA. “Esta compreensão das necessidades e especificidades sociais da EJA pelos (as) educadores (as) tem de se transformar em responsabilidade ética e luta política pela inclusão social”. (OLIVEIRA, 2009, P. 18).

Neste sentido, os professores José Jackson Reis dos Santos³⁴ (Uesb) e Edite Maria da Silva de Faria³⁵ (MPEJA/Uneb) falaram da questão dos materiais pedagógicos e da formação dos professores nas licenciaturas e cursos de Pedagogia pelas Faculdades de Educação das Universidades em que a carga mínima estabelecida para a formação do professor não são suficientes no atendimento de suas demandas e esta constitui-se também uma questão para reivindicação nos Fóruns.

Do mesmo modo, Gadotti (2010) nos diz que o professor é a referência estratégica da boa qualidade da educação, e que uma escola e uma universidade precisam de três condições básicas para ser de qualidade: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto. O professor precisa, ainda, ter paixão por ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre e a escola ou a universidade devem oferecer as condições necessárias para criar um ambiente favorável à aprendizagem.

³⁴ Representante do Fórum EJA, professor da Uesb de Vitória da Conquista, no Fórum Eja do Estado da Bahia, em Salvador, Bahia, nos dias 14 e 15 de setembro de 2017.

³⁵ Representante do Fórum EJA do Estado da Bahia e professora do MPEJA/Uneb, no Fórum Eja do Estado da Bahia, em Salvador, Bahia, nos dias 14 e 15 de setembro de 2017.

4.1.2 As Confinteas e o terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos

O reconhecimento dos direitos humanos precisa estar garantido nas políticas públicas e ser fomentado pelos fóruns de debates sobre a EJA, entre os quais a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteas), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “[...] mobiliza as instituições oficiais para, no campo internacional, debater e definir políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos, como prioridade social”. (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Prestes (2011) descreve os anos 90, do século XXI como aqueles que visam ao conceito de desenvolvimento centrado nos seres humanos, nas suas necessidades, direitos e aspirações e, nos anos 2000, enfatiza um dos maiores problemas – o Brasil apresentava o maior índice de analfabetos. Diante do que é relatado, há um questionamento: É possível passar da “palavra à ação?”. A VI Confinteas, promovida pela Unesco, aconteceu em 2009, na cidade de Belém do Pará-Brasil, reunindo representantes de 156 países, para fazer um balanço da educação e aprendizagem dos jovens e adultos no mundo globalizado e propor avanços e aprimoramentos das suas políticas. Apesar de a Confinteas está direcionada às instituições em âmbito de Estado, possibilita a mobilização da sociedade civil (OLIVEIRA, 2009).

As Conferências, ao longo de sua existência, vêm trazendo para o debate temas fundamentais sobre a EJA, entre os quais: educação de adultos no mundo em transformação; educação de adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia; alfabetização e pós-alfabetização de adultos; educação rural; educação para a sustentabilidade ambiental (VIEIRA, 2008). Assim, a Confinteas VI herdou da Confinteas V a responsabilidade de avançar nessa perspectiva de renovação da educação de adultos e da educação não-formal.

Desse modo, as experiências nacional e internacional de mais de meio século demonstram que campanhas que apelam à urgência da alfabetização em massa podem, em um primeiro momento, sensibilizar a sociedade e mobilizar a demanda dos jovens e adultos, mas salvo raras exceções, não produzem resultados efetivos e duradouros. Sabemos que a aquisição da leitura, escrita e do cálculo requer um período não muito breve de aprendizagem, e sua consolidação demanda a existência de oportunidades de continuidade de estudos e de um entorno sociocultural estimulante ao uso cotidiano das habilidades recém-adquiridas.

A ampliação de vagas e o aumento das taxas de escolaridade não foram suficientes para eliminar o analfabetismo e democratizar a oferta de educação para toda a população; o grande desafio das políticas educacionais de EJA e das metas de desenvolvimento eram os índices de analfabetismo crescentes nos meios rurais. Com o objetivo de reverter o quadro, faz-se necessário implantar políticas públicas que assegurem a oferta de EJA, especialmente nas regiões onde mora o trabalhador, promovendo o retorno à escola. Há que se pensar também os tempos e espaços escolares, bem como a organização curricular com vistas à permanência e conclusão do processo escolar.

Questões como as necessidades da sociedade letrada e da informação; a relevância da diversidade cultural; o desenvolvimento sustentável e as questões ambientais encamparam discussões nas Confinteas que se intensificaram, ressaltando a estratégica posição do campo da EJA nos destinos sociais e políticos, considerando dois eixos dos debates: Educação ao longo da vida e Pilares da aprendizagem. Essas discussões seguem como vimos na Carta dos Fóruns de EJA do Brasil, ao Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil+6³⁶:

Defendemos e lutamos para que o Governo Federal assuma uma política pública que pense a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como modalidade, como direito ao longo da vida, como direito individual e de classe, com qualidade social, com elevação de escolaridade de trabalhadores e trabalhadoras que estudam, integrada à Educação Profissional, na perspectiva da Educação Popular, no campo e na cidade, com reconhecimento de gênero e de raça, com o viés da inclusão.

Contudo, a Confinteia VI que deveria ser um marco de ação para impulsionar a Educação de Adultos no mundo, buscando sinergias com outras agendas, como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Década da Alfabetização, o programa Educação para Todos e a Declaração sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, por questões políticas de governo, não agradou aos Movimentos e Fóruns de EJA, que lutam em prol da garantia dos direitos dos jovens e adultos. Portanto, esperamos que as políticas públicas de financiamento da EJA contemplem também a educação popular como paradigma da Educação de Adultos e, de fato, seja uma política federal, estadual e municipal em prol da classe e não apenas campanhas de governo.

Assim, a EJA aponta para a forte tensão entre um ensino mais flexível, fruto da relação histórica entre a EJA e a educação popular³⁷, e a tradição escolar dos sistemas

³⁶ Brasília, 27 de abril de 2016. Análise de Jesus da Silva. Fóruns de EJA do Brasil.

³⁷ Arroyo (2009, p. 208) chama de educação popular formas diversas de educação de adultos das classes populares, inspirados em modelos pedagógicos de orientação freiriana, não exclusivamente escolar, e que se

regulares de ensino. Diante dessa análise, a educação no país precisa rever seus objetivos e à escola cabe a responsabilidade de propostas curriculares que deem conta de formar o jovem e adulto trabalhador. As Diretrizes Curriculares apresentam dois perfis de alunos da EJA,

[...] são jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, 2002, p. 77).

Erradicar o analfabetismo é uma velha promessa de governos. Além de conceber a ideia de “erradicar” o analfabetismo como se fosse uma doença – termo com o qual não concordamos – o que se vê são as matrículas na EJA não pararem de diminuir nos últimos anos, e, assim, a previsão para o futuro não é animadora. Porém, de acordo com o relatório da Unesco, temos um problema com a sistematização de dados reais sobre a EJA, existente em todas as regiões do mundo, mesmo onde existem sistemas de informação bem desenvolvidos. Dados estes, necessários para entendermos o descompasso entre índice de analfabetismo elevado e queda de matrículas na EJA e visto pelas lutas de movimentos como fatores que precisam ser analisados e rebatidos.

Ilustração 06. A diminuição das matrículas na EJA

Educação de Jovens e Adultos									
Matrículas por etapa de ensino – Brasil – 2007-2014									
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino									
Ano	Total geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	1.974.940	0	0	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	0	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	0	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	0	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	0	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
2014	3.592.908	2.284.122	774.352	1.451.627	9.153	48.990	1.308.786	1.265.911	42.875
Δ % 2013/2014	-4,76	-6,69	-7,01	-6,43	-54,67	12,86	-1,21	-1,38	3,89

Fonte: MEC/INEP/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração Todos Pela Educação (2015).

caracterizam por sua intencionalidade política por transformar as condições de vida da população e por sua flexibilidade.

Apesar da crescente demanda social por Educação e da garantia constitucional do direito à Educação Básica a todos, dos documentos assinados pelo país, dos planos de educação, das lutas e movimentos, as matrículas em EJA vêm diminuindo nos últimos anos.

A escola democrática, “[...] assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado”. (Parecer CEB nº: 11/2000). Portanto, o estado tem obrigação de interferir no campo das desigualdades, por meio de políticas públicas, sendo o acesso a este serviço público uma via de possibilidades a maior igualdade no espaço social. Segundo o Parecer nº 11 de 2000, tão pesada quanto a distribuição da riqueza e da renda, é a negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece metas e estratégias, para o decênio em educação no país e apresenta 20 metas, três delas destinadas explicitamente à EJA para a conclusão da Educação Básica. Como ações visam superar o analfabetismo que atinge a população adulta e idosa, combater o analfabetismo funcional e no último ano de vigência do plano, conseguir que a população de 18 a 29 anos alcance ao menos 12 anos de estudo. Deste modo, consideramos que o foco estar no acompanhamento do percurso de crianças e jovens que estão na faixa etária de 8 a 19 anos hoje.

Faz-se necessário considerarmos que a meta do PNE (2014-2024) propõe, além da elevação da escolaridade por faixa etária, os entes federados considerem a desigualdade entre ricos e pobres, entre brancos e negros, entre a cidade e o campo, para a efetivação das metas.

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência do PNE, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por isso, o plano deixa claro, em diversas estratégias onde as esferas do governo devem concentrar seus esforços, e não apenas visar a escolaridade média da população por essa faixa etária determinada, como também incidir, onde o déficit de anos de estudo é maior, buscando para consolidação dessa meta, os jovens que estão fora da escola em parceria com as áreas de assistência social, saúde e outros órgãos competentes.

Além do mais, é importante considerar que, ao analisar os Planos Municipais de Educação, verificamos no meio rural e entre os negros, um ritmo de melhora um pouco mais acentuado e uma tendência de redução das diferenças regionais. Nesse sentido, o Marco de Ação de Belém (2009) e a Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2016)

são ferramentas importantes na promoção da aprendizagem e da EJA nos próximos anos. (UNESCO, 2016).

O ano de 2015 era o prazo para que a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais atingisse o percentual de 93,5%. Ainda que entre 2013 e 2014, a taxa passou de 91,5% para 91,7%, com um aumento de apenas 0,2 pontos percentual, o país não alcançou a meta.

Meta do PNE: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Vale a pena salientar que, a maioria dos países não alcançou a meta da Educação para Todos de atingir 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015. O Brasil precisava chegar a 6,8% o índice de analfabetismo, mas não alcançou a meta proposta. A aprendizagem e a educação de jovens, adultos e idosos contribuem para a prevenção de conflitos e da pobreza, aprender a viver juntas, a ser saudáveis e a prosperar, independentemente de sua situação econômica, social ou cultural.

A terceira Meta do PNE (2014-2014), específica de EJA, visa: “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos Fundamental e Médio”. O caminho proposto pelo PNE é ampliar o número de matrículas de EJA integrada à Educação Profissional, tanto no Ensino Médio como no Fundamental. Assim, essa modalidade poderia se tornar mais atraente e relevante para o diversificado público que a procura, geralmente em busca de melhores condições de inserção no mercado de trabalho. (BRASIL, 2016). No documento, André Lázaro, faz uma síntese de como o país se encontra em termos de dados educacionais.

Estamos assim: 13 milhões de analfabetos, pouco mais de um milhão de matrículas em turmas de alfabetização; 28 milhões de analfabetos funcionais e pouco mais de 3 milhões de matrículas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Dos mais de 630 mil candidatos à certificação de Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2014, pouco mais de 67 mil lograram êxito. Há caminhos, mas é preciso mais. (BRASIL, 2016, p. 94),

Por isso, os Fóruns de EJA do Brasil, ao avaliarem as ações voltadas para a EJA, consideram que precisamos avançar em seus espaços conquistados e nas políticas públicas, para que a luta e as conquistas aconteçam, devemos permanecer lutando num coletivo em prol da garantia de avanços de todos os direitos que vimos conquistando.

A Unesco (2016) explicita que, para que as pessoas adultas mantenham suas habilidades de modo a contribuírem para todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

(ODS), desde a luta contra a pobreza até o combate à degradação ambiental, os países membros precisam continuar investindo na educação. E, ainda, melhorar os dados na igualdade de gênero na aprendizagem e na educação de adultos, porque a educação de mulheres tem fortes efeitos secundários sobre suas famílias e sobre a educação de seus filhos. A educação de mulheres também tem um forte impacto no desenvolvimento econômico, na saúde e no engajamento cívico de toda a sociedade.

Faremos referência neste momento às ações do governo, realizadas por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, sendo desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Critérios estes, em que se enquadra o município de Souto Soares-Bahia e, portanto, faz parte desse número de municípios atendidos pelo PBA.

4.1.3 Princípios e ações do Programa Brasil Alfabetizado

Cabe mencionar que boa parte do contingente atendido pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) não é composto por analfabetos e, sim por pessoas com pouca escolarização. O não acompanhamento e avaliação desses programas nos municípios consistem em dados imprecisos sobre a população que permanece analfabeta e dos sujeitos que foram alfabetizados. O MEC reconhece que muitos passaram por experiências de alfabetização e a continuidade dos estudos, após frequentarem os programas de alfabetização, impediu a consolidação do processo, levando-os, mais uma vez, às classes de EJA.

O PBA foi iniciado como uma campanha, que tinha como proposta “erradicar” o analfabetismo no Brasil em curto espaço de tempo. Tendo como objetivos promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Os administradores do Programa são: em primeira instância, a Secadi-MEC, formuladora e indutora das políticas educacionais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos; o FNDE, responsável por financiar as políticas e programas educacionais do Ministério da Educação e responsável pela transferência dos recursos financeiros do PBA; os estados, Distrito Federal e municípios que aderirem ao PBA, responsáveis pela execução das

ações estabelecidas na Resolução do Programa, realizando as metas pactuadas na adesão e, assim, contribuir para atingir os objetivos propostos pelo programa; e a CNAEJA, órgão colegiado de caráter consultivo, responsável por assessorar a formulação e a implementação das políticas nacionais e por acompanhar as ações do Programa.

No que se refere à parte formativa, o PBA possui um desenho flexível, de modo a atender à diversidade regional e de público em um país com as dimensões do Brasil. Por isso, não adota um modelo único, mas contempla uma diversidade de metodologias e práticas, que permite aos parceiros construir uma política de alcance nacional, fortalecendo as ações já existentes na sua esfera e a adequação do processo educativo às diferenças étnicas, regionais, culturais, de gênero entre os segmentos sociais atendidos.

Durante a pesquisa, ao buscarmos dados sobre os programas Topa e PBA, aderidos pelo município de Souto Soares-Bahia, tendo como referência os anos de 2005-2015, encontramos inúmeras dificuldades na coleta e aquisição de dados consistentes em relação ao desenvolvimento dos Programas de alfabetização, pois, sendo desenvolvidos em ciclos e/ou etapas, os programas eram interrompidos pela mudança de gestores, principalmente em anos eleitorais, tendo, muitas vezes, o não armazenamento de dados, que possibilitasse uma análise mais consistente da realidade do município, em termos de localidades nas quais os programas foram implantados, o quantitativo de alfabetizandos matriculados, bem como a ineficiência de dados quanto aos resultados apresentados ao final de cada etapa dos programas.

A garantia de alfabetização se dá quando os egressos dos programas de alfabetização seguem no processo de aprendizagem, inserindo-se nos espaços de escolarização que devem suceder à alfabetização.

As experiências anteriores com campanhas desse tipo no país e no município em questão já informavam que o modelo não era eficiente para o pressuposto que estabelecia a continuidade de estudos pelos egressos dos programas de alfabetização, ficando a cargo do município o encaminhamento desse processo. Esclarecendo, ainda, que pouquíssimos dados foram disponibilizados oficialmente e, para conseguir dados do Sistema Brasil Alfabetizado no município foi necessário, sensibilizar o gestor local do Programa da necessidade de colaborar na pesquisa, a fim de podermos ter acesso às informações, ainda que mínimas, mas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, intervenção e da elaboração das políticas públicas de EJA no município.

Portanto, mesmo diante das exigências do Governo para a adesão e implementação do Programa no Distrito Federal, Estados e Municípios, e da intenção do programa em ampliar o

foco da alfabetização, com vistas à continuidade de estudos dos alunos, passou a privilegiar as instâncias que podiam acolher os jovens e adultos alfabetizados nas redes públicas de educação. Assim, o MEC propunha que os parceiros responsáveis pela implementação do PBA, avaliassem criteriosamente os resultados.

No sentido de promover a garantia da continuidade de estudos dos egressos das turmas de alfabetização de jovens e adultos em turmas de EJA, o MEC passa a avaliar por meio de testes cognitivos, no início e ao final do programa, as habilidades de produzir, ler, compreender e interpretar textos e realizar operações matemáticas, alcançadas pelos egressos. Segundo Henriques (2006, p. 33), “[...] transformar os programas de alfabetização em uma porta de entrada para ingresso ou reingresso nos sistemas públicos de ensino, possibilitando o alcance de níveis de escolarização cada vez mais elevados”, era o desafio do MEC.

Nesse sentido, o Programa, no município, possui um gestor local, cadastrado no momento da adesão pelo gestor municipal e, por possuir uma senha de acesso ao programa, somente ele tem acesso aos dados relevantes sobre a população de alfabetizadores, alfabetizandos e coordenadores locais. Dados estes inacessíveis à população que fica impossibilitada de acompanhar, avaliar, fiscalizar e denunciar, qualquer irregularidade no desenvolvimento dos programas. Ter acesso a esses dados no momento em que o gestor do programa disponibilizou para fins da pesquisa nos fez compreender porque é tão difícil avaliar as ações e impactos do programa.

A ausência de uma maior articulação do PBA com os demais programas que possibilitam a continuidade dos estudos como ProJovem, Proeja, EJA do sistema de ensino e os demais setores da área social: trabalho, saúde e cultura são empecilhos que, aliados às condições singulares de vida dos sujeitos que participam dos programas e às fragilidades das ações educativas que lhes são destinadas, dificultam a continuação dos estudos pelos egressos.

4.1.4 Princípios e ações do Programa Todos Pela Alfabetização

O Programa Todos pela Alfabetização (Topa), do governo do estado, com início em 2007, tendo como meta alfabetizar um milhão de pessoas de 15 anos ou mais e “erradicar” o analfabetismo na Bahia, foi aderido pelo município. No entanto, não encontramos, durante a pesquisa, dados substanciais que pudessem ilustrar o desenvolvimento do programa no município. Fomos informados de que o programa foi aderido pelo Sindicato dos trabalhadores Rurais e não tinha nenhum dado de posse da Secretaria Municipal de Educação.

Os princípios do Programa Todos Pela Educação (Topa) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia visam garantir o direito à alfabetização como dever do Estado e ampliam parcerias com municípios, instituições de ensino superior, entidades não-governamentais e organizações sociais. A intenção é construir políticas públicas para a EJA, especialmente voltadas para a alfabetização. Contudo, os princípios e os objetivos apresentados pelo Programa nem sempre apresentam os resultados esperados.

O Topa apresenta em seus objetivos a promoção de uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos (SEC Bahia, 2009).

O termo de adesão é firmado em parceria entre prefeituras, entidades e organizações com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e, para garantir que os estudantes do programa continuem aprendendo, vem desenvolvendo ações para sua inserção em turmas de EJA. Isto nem sempre acontece, pois, de acordo com uma das alfabetizadoras do Topa, ao ser aderido por Secretarias diversas nos municípios, Sindicatos e outras organizações, a Secretaria Municipal de Educação não acompanha o processo de alfabetização, bem como os resultados obtidos ao término de cada etapa do Programa. Desse modo, não havendo a oferta de EJA no município, os alfabetizando e alfabetizados não são encaminhados para a escola após frequentarem o programa, encerrando esse processo sem perspectivas de elevar sua escolaridade.

Há ainda um agravante neste caso: muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais. (GADOTTI, 2009, p. 09).

Porém, é um problema que precisamos atenuar; a dicotomia existente entre os programas de alfabetização e a escolarização, tendo de ser discutido nos espaços da educação de jovens e adultos e nas lutas por políticas públicas de EJA, especialmente nos municípios.

4.2 PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM BALANÇO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA

O Programa Brasil Alfabetizado no município de Souto Soares-Bahia, contexto da pesquisa, teve adesão em 2008, pela gestão municipal e teve continuação nos anos de 2010 e 2011. As comunidades campesinas, nas quais os Programas foram implantados, têm realidades próximas em relação às condições de vida e aos sujeitos que frequentaram os programas. Ambas apresentam, ainda, ausência de incentivo à escolarização. Por isso, após frequentarem os Programas de Alfabetização, os sujeitos jovens e adultos alfabetizados não continuam os estudos. Apenas alguns jovens das localidades mais próximas à sede, que quando informados, solicitam do CME, e fazem o processo de classificação³⁸, apresentando domínio das habilidades para cursar o ensino fundamental II se matriculam por iniciativa própria no Colégio Estadual de Souto Soares nos anos finais do Ensino Fundamental II.

O Programa Todos pela Alfabetização do governo estadual, segundo pesquisa junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Souto Soares, o mesmo fez adesão ao Programa nos anos de 2009 a 2015, sendo destinado a comunidades rurais e sede, onde alfabetizadores cadastrados apresentavam o número de jovens e adultos a alfabetizar. Porém, ao buscar informações e dados mais consistentes junto ao responsável pelo Topa no Sindicato, não conseguimos realizar entrevista como previsto, nem ter acesso aos documentos e outros materiais que pudessem fornecer dados que servissem à pesquisa.

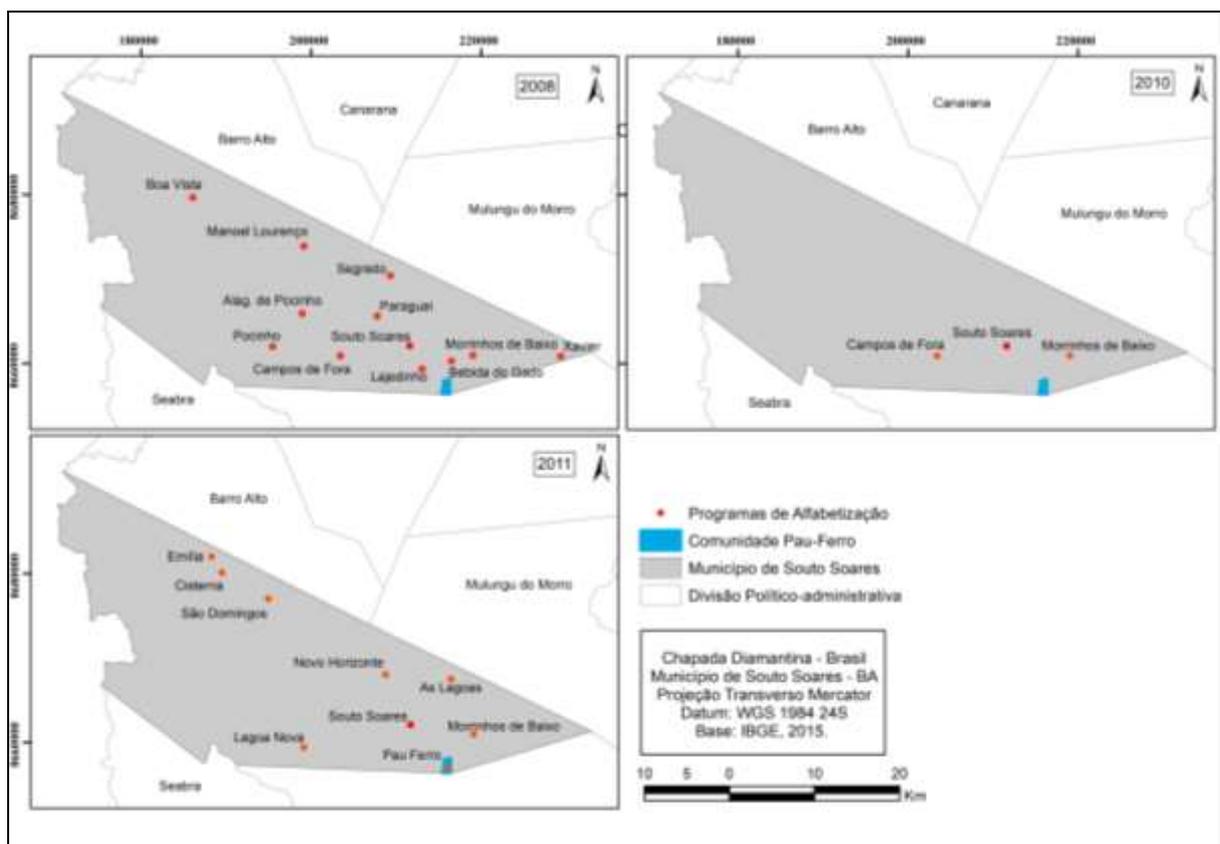
O mapa a seguir, elaborado pela autora, para fins da pesquisa, a partir da Proposta Preliminar³⁹ de limites do município, pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), apresenta o município de Souto Soares-Bahia e todo o seu território, destacando as comunidades em que o PBA foi implantado e os anos em que o Programa foi

³⁸ Instrumento elaborado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) que avalia as habilidades e condições dos estudantes dos Programas de Alfabetização e ou jovens e adultos que deixaram de estudar há muito tempo, a fim de reclassificá-los para uma série específica.

³⁹ Proposta preliminar de limites do município de Souto Soares – Projeto de Atualização de Divisas Intermunicipais do Estado da Bahia – Lei 12.057/2011, SEI/IBGE/ALBA.

aderido pela gestão municipal, destacando ainda, na cor azul, a comunidade de Pau-Ferro, campo empírico da pesquisa.

ILUSTRAÇÃO 07. Mapeamento das localidades onde foram implantadas turmas do Programa Brasil Alfabetizado nos anos de 2008 – 2011



Fonte: IBGE 2015. Elaborado para fins da pesquisa (2017).

Os dados apresentados pelo IBGE, no censo demográfico 2010, revelam que há, no município de Souto Soares-Bahia, 2.296 pessoas acima de 15 anos de idade, analfabetas. Um número expressivo, pois, considerando que nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e da escrita, a começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização, analisamos que os Programas de Alfabetização precisam ser avaliados, bem como as turmas que foram implantadas nas comunidades identificadas no mapa para averiguar os resultados ao final dos ciclos de alfabetização em cada etapa dos Programas.

Ao longo da história brasileira, o governo federal foi a instância que concebeu, financiou e coordenou a maior parte das campanhas e programas da alfabetização dos jovens e adultos, para as quais muitas organizações sociais também contribuíram de modo significativo. Porém, o sistema de ensino básico brasileiro é

descentralizado, e são os estados e municípios, que mantêm as redes escolares, capazes de acolher a maior parte dos estudantes jovens e adultos (inclusive aqueles oriundos dos programas de alfabetização organizados por iniciativa da sociedade civil), proporcionando-lhes a continuidade dos estudos e a consolidação das aprendizagens. (UNESCO, 2008, p. 42).

De fato, a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Desse modo, cremos que, ao analisarmos os resultados a que chegaram os sujeitos jovens e adultos que participaram ou participam dos Programas de Alfabetização em suas comunidades, teremos um diagnóstico mais preciso do número de analfabetos e ainda do número de sujeitos que não concluíram o ensino fundamental I e II, de responsabilidade da esfera municipal. E, assim, contribuímos com as políticas públicas de EJA, ao motivar e encaminhar os egressos dos Programas de Alfabetização a continuarem os estudos nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

Contudo, averiguamos que o município não oferta a modalidade EJA como possibilidade de continuação dos estudos desses sujeitos e, desse modo, não atende a um dos pressupostos dos programas de alfabetização aos quais aderiram que é o de encaminhar esses jovens e adultos recém-alfabetizados a matricularem nas escolas públicas, para continuarem os estudos e, assim, elevar o nível de escolaridade da população.

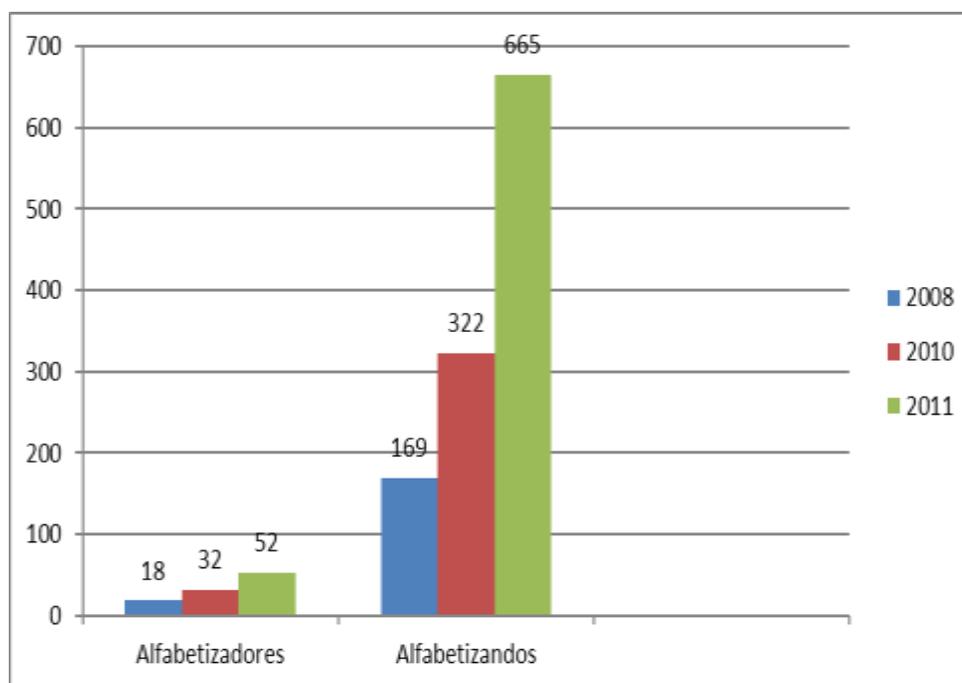
As perspectivas que caracterizam as propostas mais recentes de alfabetização das classes populares desconsideram – que têm se resumido ao aprendizado mecânico da leitura e escrita – desconsideram os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais inerentes às práticas sociais de leitura, revelando a fragilidade desses programas. (COSTA, 2012, p.207).

Por isso, a pesquisa colaborativa, a qual sensibilizamos colaboradores para, na coletividade, lutarmos e mobilizarmos a gestão governamental e a comunidade na efetivação das políticas públicas de EJA, é que justificamos a necessidade de intervenção no campo empírico, demonstrando, na prática, as possibilidades e reais condições de efetivação das políticas públicas de EJA no município, com a implantação de turmas de EJA, ainda que estejam apontadas no Plano Municipal de Educação (2015-2025), não são garantidas como previstas.

Neste contexto, necessitamos levar em consideração o perfil dos sujeitos que frequentaram e frequentam os Programas de Alfabetização, suas especificidades e as realidades nas quais estão inseridos, para que sejam garantidos os direitos humanos fundamentais de acesso à escola e de permanência a esses sujeitos de direitos, jovens e adultos camponeses que também necessitam lutar pelas políticas públicas de permanência no

campo. Daí a necessidade de continuarem aprendendo ao longo de toda a vida, conciliando escola e trabalho.

Gráfico 04. Quantitativo de alfabetizadores e alfabetizandos no município



Fonte: Relatório do PBA (SBA, 2016). Elaborado pela autora (2016).

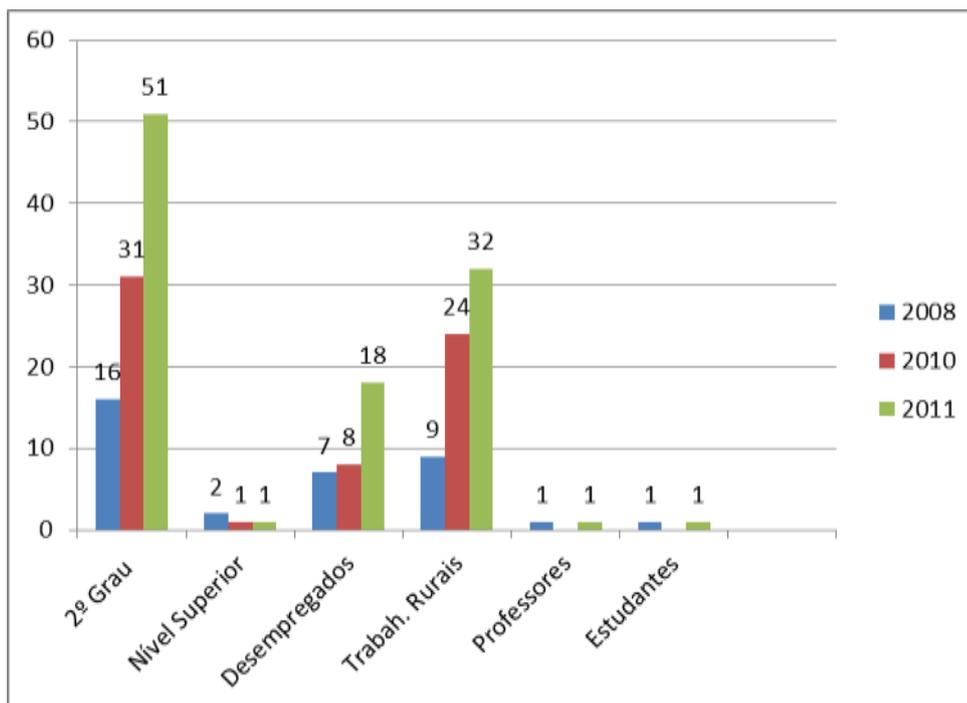
Os dados apresentados acima mostram o quantitativo de alfabetizadores e alfabetizandos que participaram do Programa Brasil Alfabetizado nos anos de 2008, 2010 e 2011, sendo que o número vai crescendo entre os anos, o que indica que o programa funciona em ciclos continuativos, ou seja, os alfabetizandos cadastrados no primeiro ano de adesão, em 2008, são mantidos no Programa, após a avaliação final de cada ciclo, até se alfabetizarem e serem encaminhados às escolas municipais para seguirem estudando, como notadamente não acontece.

De fato, a tradição das campanhas tem sido a de organizar cursos rápidos que apenas iniciam e sensibilizam para o trabalho escolar. A fixação dos resultados e o desenvolvimento de uma cultura de letramento e escolarização exigem a continuidade dessa primeira etapa em processos escolares de mais longo prazo. [...] Um processo mais longo e institucionalizado só pode ser realizado pela escola pública, por sua universalidade. (HADDAD, 2010, p. 204).

Embora as Políticas Públicas de EJA estejam pautadas nacionalmente nos Planos de Educação e nas leis, há a ausência de um sistema nacional que estabeleça padrões de

continuidade para o desenvolvimento de uma escolaridade comprometida com os sujeitos jovens e adultos e suas aprendizagens. O que vimos é um número expressivo de alfabetizandos em processo de alfabetização que não seguem estudando. A descontinuidade dos estudos pelos egressos dos programas provoca, muitas vezes, o retrocesso, a não garantia das habilidades desenvolvidas por esses Programas de Alfabetização.

Gráfico 05. Perfil dos alfabetizadores



Fonte: Relatório do PBA (SBA, 2016). Elaborado pela autora (2016).

O gráfico acima ilustra os dados analisados nos relatórios do PBA de Souto Soares-Bahia, no SBA (2016), nos anos 2008-2011, relacionado ao perfil dos alfabetizadores que, de acordo com Haddad (2007), são uma realidade em nível de Brasil. Os alfabetizadores apresentam faixa etária entre 17 a 45 anos e a situação socioeconômica revela uma minoria de estudantes do Ensino Médio e de professores da rede pública municipal, e maioria de trabalhadores rurais e desempregados. Todavia, o nível de escolaridade predominante entre os alfabetizadores, quase em sua totalidade é o ensino médio.

Em 16 de fevereiro de 2017, o gestor municipal faz novamente adesão ao Programa Brasil Alfabetizado. Segundo o relatório do PBA em análise, mostra que a demanda apresentada para o município é de 770 alfabetizandos para 70 alfabetizadores, tendo 14 coordenadores de turmas, mesmo que esses dados estejam no SBA, não podemos afirmar a veracidade do quantitativo informado pelo sistema. Após a adesão ao PBA, foi realizado até o

momento, uma reunião com os representantes da equipe técnica pedagógica do município e a pessoa cadastrada como responsável pela gestão do programa no município, juntamente com pessoal da Secretaria Estadual de Educação e os sujeitos interessados em se cadastrarem como coordenadores e alfabetizadores do programa, mas sem previsão para abertura do sistema e cadastro das turmas.

O município segue apenas com a adesão e sem perspectiva de funcionamento das turmas. Isso evidencia mais uma vez, o que apontamos nessa pesquisa, de que os programas de alfabetização são necessários, mas sem as turmas de EJA para a continuação dos estudos, o quantitativo de pessoas em processo de alfabetização tende a permanecer iguais, sem mudanças na elevação dos índices de alfabetização do município.

Dar continuidade às políticas e programas de EJA a fim de que perdurem além dos mandatos políticos, sensibilizar e mobilizar a opinião pública, através da mídia e das organizações da sociedade civil com o objetivo de recuperar a identidade, facilitar o acesso e garantir a permanência do aluno jovem e adulto no processo educacional é, sobretudo, promover a reflexão e a discussão permanentes sobre a vinculação da EJA à melhoria de vida e ao desenvolvimento socioeconômico do país e sobre as políticas educacionais mais adequadas, comprometendo os governos federal, estaduais e municipais com a superação do analfabetismo e a elevação dos níveis de escolaridade da população.

A construção democrática de um trabalho educativo coletivo, eficiente e de qualidade requer a implementação de uma gestão participativa que assegure autonomia, liberdade e corresponsabilidade dos diversos agentes. De acordo com Freire (1995), ler e escrever é uma produção da coletividade e não pode ser direito só de alguns. Apesar de deficitária, a oferta pública de EJA “[...] é realizada majoritariamente pelas redes estaduais” (BRASIL, 2007, p. 21). Em Souto Soares, não é diferente, apenas a rede estadual oferta a EJA, abrangendo o ensino fundamental II e médio, não atendendo ao profissionalizante.

Desse modo, a pesquisa colaborativa visa contribuir juntamente aos colaboradores, com as políticas públicas de EJA no município, colaborando para o exercício da cidadania e a realidade sociopolítica e econômica, as condições de vida dos educandos e suas características culturais.

A pesquisa visa, ainda, a criação de fóruns de discussões na comunidade, com vistas a promover o debate e a reflexão, a fim de instituir uma política de ampliação e melhoria das estruturas de coleta e disseminação de dados sobre a demanda e o atendimento da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, de modo que seja implementado pela Secretaria Municipal de Educação um sistema dinâmico de informação estatística e

documental para a EJA, constituindo centros de documentação, bancos de dados e de experiências de acesso público sobre o tema.

4.3 A COMUNIDADE DE PAU-FERRO E A ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO: OS PRIMEIROS PASSOS

A comunidade rural de Pau-Ferro, no município de Souto Soares, Bahia, se efetiva como campo empírico da pesquisa, no desenvolvimento do Projeto de intervenção com a implantação da turma experiencial e reflexiva de EJA (5^a/6^a, 7^a/8^a série), cuja concepção e realização se dá em estreita associação com os partícipes colaboradores e as pesquisadoras-colaboradoras, na resolução de um problema que é a não oferta de turmas de EJA para que os egressos dos programas de alfabetização sigam estudando, devido a implicação afetiva, cultural, social e profissional que definiram o contexto a ser investigado.

Pau-Ferro, como o próprio nome ressalta, é uma comunidade forte, de lutas e conquistas, como veremos no memorial, em que a pesquisadora procura reconstruir sua história, a partir das narrativas de moradores locais.

4.3.1 Em tempos de Coronelismo e jagunços, uma comunidade surge

Em meio ao coronelismo, em meados dos anos 20, século XX, surgia um povoado, chamado Pau-Ferro. Seu nome homenageia a vegetação existente em grande quantidade – uma árvore chamada Pau-Ferro – atualmente em extinção e conhecida pelo poder terapêutico a dores lombares e nevralgias provocadas por inflamação e desvios na coluna vertebral. Povoador destemido, bravo jagunço do bando intitulado de “Os Mandioca”, Euzébio Gaspar, meu bisavô, chegou aqui por ocasião de um fato grotesco ocorrido pelas bandas de Duas Barras do Cerco – comunidade pertencente ao Poço de Manoel Félix, atual município de Iraquara-Bahia – onde ele residia antes de dar início a essa guerra sangrenta e temida por todos os habitantes dali e de seus arredores.

Por ocasião de uma desconfiança de traição, um homem chamado Elpídio jurou matar o traidor. Sem culpa alguma, porém no lugar errado, na hora errada, por arrelveis do destino ou não, eis que estava na estrada de casa – do vilarejo de Duas Barras onde ficava o bar em que todos os homens se reuniam ao final da tarde para tomar uma e prosear, voltava o senhor

Adilino, genro de Euzébio Gaspar. Casado com Izabel, mãe de uma criança de apenas 02 meses de idade, e um ano de casada, ficava viúva a filha de Euzébio, perdera seu marido por um tiro de espingarda que veio a acertar-lhe o peito, morrendo lá mesmo no local.

Ao ouvir o disparo, os moradores do vilarejo saem em disparada para a direção do disparo para ver o que tinha sucedido ali. Meu bisavô Euzébio e sua mulher, Iaiá Filipa, também se dirigiram correndo para o local. Ao chegarem lá e ver o genro estirado morto no chão. Ioiô Euzébio disse: _ Olha quem é Filipa! É nosso genro Adilino. Que tragédia! E nossa filha, com sua filhinha Vitalina tão pequena, e já perdera o pai! A comoção foi geral.

Dali por diante, por conta desse acontecimento – um homem inocente morto, por ter sido confundido com o traidor – se torna o motivo principal de uma guerra violenta que perduraria por 14 anos, segundo minha tia, filha de Euzébio que me contou toda essa história. E, o pior, é que todas as lutas travadas pelo bando de Ioiô Euzébio, para vingar a morte do genro, não chegou a matar o culpado pela morte. Embora eu nunca concordasse com o jeito que eles viam e faziam justiça... Naqueles tempos era assim... A justiça era feita com as próprias mãos e, sempre em favor dos coronéis que detinha o poder.

O bando foi formado inicialmente por 14 homens armados – armas compradas por Ioiô Euzébio – e um propósito: matar o homem que destruiu a família da sua filha.

Ao iniciar a batalha, apenas uma ideia em mente: vingança! – Porém, tempos mais tarde, o mesmo bando intitulado de: “Os Mandioca”, – desconheço a razão do nome – serviu de apoio às lutas travadas pelo Batalhão do Coronel Horácio de Matos que chefiava toda a região da Chapada Diamantina. Sabendo da fama e bravura das lutas do bando liderado por Euzébio Gaspar, o coronel que, por motivos parecidos com os de Euzébio, por vingança à morte do seu irmão Vítor de Matos, convocou “Os Mandioca” para apoiar o seu batalhão nas lutas travadas. O apoio de Euzébio Gaspar, que unia o seu bando ao batalhão do coronel Horácio de Matos, fortalecia ainda mais o poder de fogo e destruição dessa guerra armada.

Dizem que em uma delas, ocorrida na Vila Campestre – atual cidade de Seabra-Bahia – foi tão intenso o tiroteio comandado pelos grupos unidos de Horácio de Matos e Euzébio Gaspar que, daqui de Pau-Ferro, a uma distância de 67 Km via-se a nuvem de fumaça que cobria o lugar. Dizem que foram tantos tiros que até hoje as paredes, portas e janelas das casas tem marcas das balas.

Aqui no Pau-Ferro, na caixa d’água – como era chamado o local onde ficava o poço de abastecimento de água da comunidade já desativado – na época dos barulhos (como chamavam as guerras entre os bandos dos jagunços), veio um homem a mando dos

“Mosquitos” – o bando rival – para matar Ioiô⁴⁰ Euzébio. Porém, jagunços conhecidos ao saberem da notícia, vieram avisar. Então, ele juntou os jagunços com as armas e esperou. O homem veio na porta... Ioiô Euzébio já estava preparado com as armas empunhadas aguardando o ataque, mas como tia Zabé e os filhos estavam em casa, ele quis matar o homem na presença deles e o chamou para tomar uma – que significava ir ao bar beber uma cachaça de cana ou aguardente – e, no meio do caminho, dizem que Ioiô quando viu que ia morrer e, antes que acontecesse, matou aquele homem. Esta é a única morte que vi contar, mas deve ter tido muitas outras.

Os jagunços lutavam como se fosse uma festa para provar que eram valentões. Os dois grupos: “Os Mandioca” e os “Mosquito” estavam sempre em combate e, quando se encontravam, morriam jagunços dos dois lados. Abriam fogo (começavam a atirar) sem dó nem piedade! Minha tia me contou que quando começou o barulho, meu pai era menino, porque ele era o filho caçula, mas mesmo assim ele pegava uma arma e ia junto com o bando.

Os jagunços eram bem armados e Ioiô Euzébio é quem dava providências às armas.

Horácio de Matos era outro barulho – outro bando –, ele, pelos mesmos motivos de Ioiô Euzébio, por causa da morte de Vitor de Matos, seu irmão, também abriu guerra contra o inimigo para se vingar, pois não tinha lei nenhuma. Ele caçou toda a lei e não tinha lei. Aí ele fez igual Ioiô, abriu guerra e se formou com 15 homens armados. Quando ia atacar em algum lugar para vingar a morte de gente dele, o Coronel Horácio chamava o bando de Ioiô Euzébio que se juntava ao dele e saíam em disparada para atacar o bando rival.

Iaiá Filipa morreu no ano de 50 e teve 14 filhos, mas nenhum morreu nas lutas. Eu só sei de 05 filhos que morreram já idoso: Joaquim, Francisco, José, João Gaspar e Avilino Gaspar, meu pai. E tinha as duas filhas Izabel, protagonista desta história e Antonia, que se casou e mudou para a Rodagem no município de Lapão-Bahia, sendo uma das primeiras moradoras daquela localidade. Eu ainda me lembro dela, morava num rancho, uma casa horrível, que faltava não caber eles dentro. E Izabel que era tia Zabé, tinha se casado com esse homem que morreu logo e com ele teve sua filha Vitalina, órfã de pai aos dois meses de idade. Tempos depois, casou-se outras duas vezes, mas não tivera filhos.

Foi a minha tia Zabé que me contou toda essa história. É uma história triste! De tempos difíceis e muita violência! Era uma guerra que ia envolvendo gente inocente e, no fim, os culpados, os quais o coronel Horácio e Ioiô Euzébio queriam vingança, nem morreram.

Fazer guerra para matar quem não matou ninguém.

⁴⁰ Nome carinhoso com que chamavam avôs e bisavôs.

Quando a época dos barulhos acabou, 14 anos depois, o lugar foi crescendo e gente de fora foi chegando para povoar o lugar. Pau-Ferro de Euzébio como é conhecido não era todo de Ioiô. Era dividido. Aqui na parte de baixo, da casa de Sr. Veridiano para baixo era de Ioiô Euzébio e lá na parte de cima era dos outros que iam chegando. Até os dias atuais é conhecido por Rua de Baixo e Rua de Cima.

Chegaram algumas famílias, a exemplo dos Lopes que eram da região de Gameleira de Barro Alto (também segundo alguns escritos, local de guerras e disputas de terras por jagunços e coronéis), e foram casando uns com os outros. Os filhos de Senhor Genaro foram casando com os netos de Ioiô Euzébio e também com outras famílias que iam chegando, os Ferreiras, os Porcino, os Oliveiras e, assim, foi rendendo gente no lugar. Inclusive, a árvore Barriguda, símbolo do lugar, o qual dá nome à Praça da Barriguda foi plantada por Zé de Justino, antigo morador da família dos Oliveira.

Ah, já ia me esquecendo... Quando eles chegaram aqui, não tinha aguada não. Então, Ioiô Euzébio, junto com a gente dele, fez um tanque de barro (buraco aberto na terra para acumular água em época de chuva), carregando o barro numas gamelinhas – vasilha de feita de madeira, esculpidas com facão. – Depois o tanque foi quebrando os barracos e virou essa lagoa que tem aí até hoje. E quando faltava água, buscava num jogo de barril num animal, na Várzea de Canabrava, povoado da cidade de Iraquara-Bahia, distante uns 20 km.

Saia na base de umas 05 horas da manhã e chegavam 02 horas da tarde com uma carga de água que era para fazer de tudo e dar até no outro dia, quando ia de novo. Eram duas ou três pessoas para tomar banho com uma mesma água ou só lavava os pés. Certa vez meus irmãos foram buscar água lá e estavam com tanta fome que desmaiou na estrada e foi uma moradora de lá que mudou para Pau-Ferro quem socorreu ele com um punhado de farinha de mandioca com rapadura que foi com que ele se levantou para acabar de chegar em casa. Tempos difíceis já vivemos!

Para contar essa história de Pau-Ferro de Euzébio só eu, porque os outros da família que sabiam um pouco já morreram. E eu sei por que gostava de ouvir as histórias de minha tia Zabé que começou com a história da vida dela. Além de mim, hoje só tem Euzébio, filho de tia Antonia que mora na Rodagem, mas está muito doente. Ele chegou a contar parte da história que se transformou num filme produzido pelos tataranetos de Euzébio que residem lá na Rodagem de Lapão-Bahia.

É muita história! E para contar só com tempo... Se eu fosse contar, daria até para fazer um livro.

Autora: Sônia Vieira de Souza Bispo⁴¹

4.3.2 A Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da Pesquisa Colaborativa

A Escola Municipal Castro Alves, CNPJ: 02.659.382/0001-95, situada na Rua da Barriguda, S/n, Povoado de Pau-Ferro, Souto Soares-Bahia, é o campo empírico da pesquisa, foi criada pelo Decreto: nº 057/84 de 25 de setembro de 1984.

Foto 17. Fachada da Escola Municipal Castro Alves



Fonte: Pesquisa direta da autora (2016)

Desde a década de 1960, a escola, embora enfrentasse inúmeras dificuldades, se mantinha e inicialmente tinha o nome de Escola 7 de Setembro. Os problemas como falta de espaço físico e mobiliário adequado, material didático, merenda escolar, professores sem formação inicial para ensinar, eram alguns dos problemas enfrentados pela comunidade na

⁴¹ Memória literária produzida com base nas lembranças da Senhora Fidelina Gaspar de Souza, 83 anos, moradora da comunidade de Pau-Ferro e bisneta do Fundador, Eusébio Gaspar de Souza sobre o surgimento da comunidade.

manutenção da unidade de ensino. Porém, a persistência da comunidade, sempre unida, fez com que continuasse existindo mesmo diante da realidade apresentada. Hoje, a escola está em bom estado de funcionamento para atender aos seus 156 alunos, na faixa etária de 4 a 15 anos de idade.

A escola está situada numa área rural do município de Souto Soares, a comunidade de Pau-Ferro, distante 6 km da sede. A escola apresenta boas condições, água encanada proveniente de poço artesiano, luz elétrica de rede pública; há pavimentação na rua de localização e a coleta de lixo é feita semanalmente por caçamba.

A estrutura física é composta de 05 salas de aula arejadas, com janelas grandes e vistas para o campo, 01 secretaria, 01 sala pequena, para os professores, 01 sala utilizada como depósito de materiais, 01 almoxarifado para guardar matérias de limpeza e didáticos, 01 biblioteca, 01 cozinha com dispensa e cantina. 01 banheiro para funcionários, 04 banheiros para os alunos, 01 pátio coberto, além de 01 anexo⁴² com 02 salas, 02 banheiros e 01 quadra esportiva, situados a 150m de distância e utilizado, atualmente, para desenvolvimento de aulas e atividades do Programa Mais Educação⁴³, dentre outras atividades escolares e culturais.

A equipe de funcionários conta com 20 profissionais: 09 professores, sendo que 02 Especialistas em Psicopedagogia, 01 em Cultura Afro-brasileira, 04 graduados em Pedagogia; 01 graduado em Letras vernáculas, 01 cursando o Mestrado Profissional em EJA, e 01 com Ensino Médio. A diretora e a vice-diretora são Pedagogas, 02 Coordenadores pedagógicos, que também atuam em outras escolas e dispõem ainda de 01 porteiro e 01 professor da sala de leitura, 02 merendeiras e 03 faxineiras, com Ensino fundamental e/ou Ensino Médio, e 02 motoristas, com pouca escolaridade.

No entorno, há uma vizinhança populosa, próximo a bares e danceterias, o que torna uma preocupação para nossos adolescentes e jovens que, com pouquíssimas opções de lazer, se aproximam cada vez mais do alcoolismo e das drogas ilícitas, interferindo em suas vidas escolares.

O perfil socioeconômico das famílias é diversificado; a maior parte das famílias dos alunos vive de renda mínima, com o auxílio dos Programas de Governo⁴⁴ como, o Bolsa

⁴² Local onde funcionava a escola antes.

⁴³ O Programa Novo Mais Educação, criado pela [Portaria MEC nº 1.144/2016](#) e regido pela [Resolução FNDE nº 5/2016](#), é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. (<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>). Acesso em: 23/11/2017.

⁴⁴ O Bolsa família é um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de

Família, Bolsa Escola, Garantia Seguro Safra. Sendo uma comunidade agrícola, as pessoas dependem da produção de sequeiros e, em decorrência da longa estiagem, não há forma de subsistência levando 56% da população a dependerem desses programas de auxílio a sobrevivência.

Dessa forma, a pesquisa levanta dados reais e caracteriza a comunidade, campo empírico da pesquisa, tendo em vista o desenvolvimento de ações colaborativas em prol do desenvolvimento integral dos alunos e da melhoria das condições de vida das famílias, implantando a turma de EJA na perspectiva de tornar esclarecidos pais e mães, sujeitos egressos dos Programas de Alfabetização que desejam elevar o nível de escolaridade e, assim, através da escola e das reflexões propostas acerca de temáticas de interesse dessa população campesina, terem melhores condições de planejamento e vida no campo, reivindicando e garantindo seus direitos, a fim de permanecerem na localidade, estruturando também os filhos.

Para tanto, na coletividade, refletimos sobre parâmetros que melhor atendam às demandas e anseios dos alunos da escola e dos sujeitos jovens, adultos e idosos que agora estamos atendendo, tornando os princípios de caráter pedagógico, administrativo e financeiro, nucleares de uma prática coletiva, essencial para desenvolvermos uma educação de qualidade, para esses alunos e famílias do campo. Assim, justifica a necessidade de buscarmos a participação da comunidade para atuar e juntos contribuirmos para tornar a escola um espaço agradável, estando a serviço da transformação social e atitudes necessárias aos estudantes para o exercício da cidadania.

A média de pessoas por família é de 5,1, enquanto o número de filhos por casal atinge a média de 3,3. As famílias são compostas por vários modelos, desde os convencionais, pai, mãe e filhos, como também as que se enquadram nos novos modelos familiares, como mães que cuidam dos filhos sem os pais, pais que cuidam dos filhos com a ajuda dos avós, dentre outras.

As formas de lazer das famílias desta localidade são muito restritas, não havendo muitas opções de lazer, as pessoas se limitam a visitar os familiares, assistir TV, jogar futebol, dentre estas há ainda a prática de exercícios como caminhada e passeios ciclísticos, os quais contribuem para a qualidade de vida desses sujeitos. E, para tentar mudar a rotina, algumas famílias com melhor poder aquisitivo procuram meios de se divertir fora da comunidade,

viajando para outras cidades e ambientes que proporcionam prazeres instantâneos em parques ou piscinas, rios e grutas da região, mas a grande maioria permanece em suas casas ou passeia pela praça do próprio povoado em bares e/ou danceterias, o que, muitas vezes, interfere na vida escolar dos adolescentes e jovens desta escola.

Estas informações são constatadas a partir das falas dos pais e sujeitos colaboradores da pesquisa durante as sessões dialógicas reflexivas e reuniões de pais e mestres na escola.

A cultura da população paufferrense não é diferente das demais comunidades do município de Souto Soares. Durante o ano a comunidade vivencia diversos eventos culturais e religiosos, dentre estes, podemos citar: Reisado, Páscoa, Festejos Juninos, Natal e Novenário da Padroeira Santa Luzia, de 04 a 13 de dezembro, sendo este último o mais frequentado pelos familiares com um percentual de 83% e virou atração cultural visitada por povoados do município e cidades circunvizinhas. As famílias dos alunos alcançam um percentual de 91,5% de católicos e 5,6% de evangélicos, sendo que 0,29% são espíritas.

O primeiro professor da escola, segundo pesquisa, foi o senhor Tibertino, morador da localidade de Campestre, atual cidade de Seabra-Bahia. Seguido da professora, senhora Grizelda, o senhor Izaú, dona Zenalia, conhecida como Roxinha, dona Hermínia, dona Maria, conhecida por Pomba, ambos, com pouca instrução, numa época em que o ensino era pago pelas famílias de poder aquisitivo melhor e em que outros eram excluídos do cenário da escola, como retratado no subcapítulo 1.1 nas vivências e trajetórias da pesquisadora. Todos eles ministravam as aulas em suas residências⁴⁵, com mobiliário precário; o único material didático que possuíam era comprado pelos pais dos alunos.

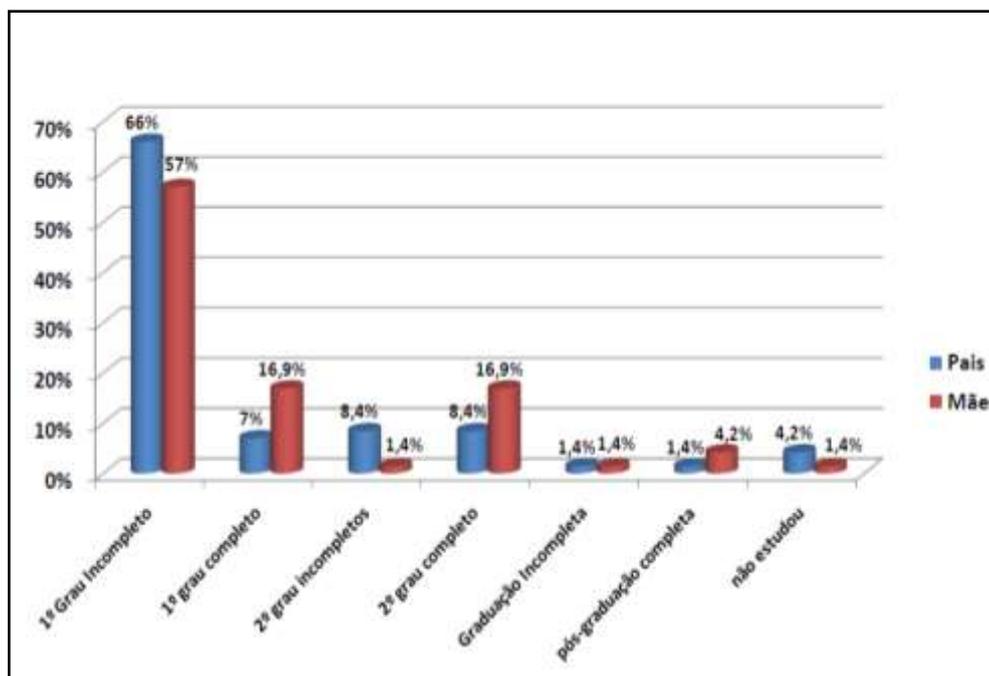
Na década de 1970, foi construída uma sala de aula para atender aos estudantes da localidade. A merenda naquela época era servida sem nenhum preparo, os alunos recebiam das mãos do professor leite em pó, sardinhas enlatadas, etc. Os alimentos que precisavam ser preparados e cozidos eram distribuídos e levados para casa pelos alunos. Em meio a estas dificuldades, a escola prosperou, conseguindo instalações mais adequadas aos seus alunos e foi regularizada através do Decreto nº 057/84, de 25 de setembro de 1984. Atualmente, esta escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Souto Soares, e recursos federais como Programa Dinheiro Diretos na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), o qual é utilizado na execução de ações das metas planejadas pela comunidade escolar.

⁴⁵ Mesmo que os professores (as) viessem de outras localidades, com exceção de Dona Maria e Sr. Izau, eles (as) mudavam para a comunidade de Pau-Ferro com seus familiares e arranjavam uma casa para morar e que também servia de sala de aula.

A maioria dos pais dos alunos teve pouca instrução e alguns nem chegaram a estudar. Foi observado que 4,8% dos alunos que frequentam a unidade escolar e que pertencem a famílias sem escolarização ou com baixa escolaridade na comunidade, demonstram falta de interesse nos estudos. Mesmo com participação nas aulas e frequentando regularmente, muitos seguem sem perspectivas e outros desistem sem concluir o ensino fundamental. Fato este que vem mudando atualmente com o aumento dos índices de estudantes que seguem para o Ensino Médio e Superior nas Unidades de Ensino Estaduais e Federais, localizadas em cidades circunvizinhas, mais próximas do município e após avaliações do Instituto Federal da Bahia (IFBA) com Ensino Médio Técnico e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais motivamos a realizarem.

Na análise do gráfico, construído após diagnóstico realizado com os pais de alunos pela escola, vimos poucos pais com graduação e pós-graduação. Alegam não terem tido oportunidades de seguir estudando, alguns porque se casaram cedo, outros porque viajaram em busca de melhores condições de vida nos grandes centros, um dos fatores de maior interferência no impedimento desses pais e mães seguirem estudando, pois, a sociedade rural sem condições de permanência em épocas de estiagem, os obrigava a isso.

GRÁFICO 06. Escolaridade dos pais e mães de alunos da Escola



Fonte: Dados do PPP da Escola Municipal Castro Alves (2015).

Com a falta de continuidade nos estudos e o fato de a comunidade ser basicamente agrícola, a profissão predominante é a de lavrador; alguns pais aprenderam o ofício de pedreiro e as mães dona de casa, além, é claro, de desenvolverem outras atividades como: comerciantes, vendedores autônomos, mecânicos, tapeceiros; uma minoria são professores, o que implica em a escola possuir em seu quadro de profissionais pessoas da sede do município. Dentre os pais dos alunos, existem mães que são auxiliares de serviço geral na própria escola e ainda uma agente de saúde.

A realidade ainda é preocupante. Uma parcela da comunidade, diz não ter condições de retornar aos estudos. Acreditamos que devido às exclusões que segregam o homem e a mulher do campo, que não veem na escola e nos estudos, um meio de melhorar as condições de vida, porque ainda não conseguimos conscientizá-los dessa relação, entre educação e melhoria de vida, independente da classe social a que pertençam.

Enfim, a Escola Municipal Castro Alves possui sujeitos com dificuldades comuns a muitas escolas, pais com pouca escolaridade, a maioria das famílias possui uma renda mensal de menos de um salário mínimo, além da falta de opções de lazer, levando os alunos, muitas vezes, sem a motivação familiar e um trabalho pedagógico destinado a esses alunos (as) do campo, para o caminho do alcoolismo, drogas ou até mesmo uma gravidez na adolescência. O que a escola almeja é a formação de cidadãos críticos e capazes de atuar como agentes de transformação na realidade onde estão inseridos. A pesquisa colaborativa permeia por várias temáticas de discussão e por diversos atores da comunidade escolar, do entorno e colaboradores gestores, objetivando contribuir na mudança dessa realidade, na qual a pesquisadora-colaboradora também se insere.

4.4 PRIMEIROS PASSOS, UMA LUTA COLETIVA EM PROL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROJETO EXPERIENCIAL E REFLEXIVO

[...] dizer a muitos jovens que não sonhem em aprender, que não sonhem em melhorar de vida [...], que na medida em que não aprenderam enquanto eram crianças, não têm mais nem chance, nem capacidade para verem concretizado esse sonho. Ou esse direito? (CAMPELLO, 1990, p.35).

A concepção de EJA que se tinha na comunidade era a mesma dos programas de alfabetização e, mesmo que os colaboradores reivindicassem e tivessem o desejo de seguir estudando, receavam que a turma experiencial e reflexiva de EJA tivesse os mesmos

pressupostos e metodologias. Isso não significa dizer que os programas não são válidos e que não contribuíram para a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades no processo de humanização e formação de homens e mulheres e, até mesmo, no engajamento político, social e cultural da comunidade.

O que mencionamos aqui foram os motivos que nos levaram a lutar colaborativamente pela implantação da turma de EJA na comunidade, pois, desde o ano de 1996, quando a pesquisadora atuou como alfabetizadora do programa AJA Bahia na comunidade até os dias atuais, 20 anos se passaram e, vários ciclos e etapas de diversos programas de alfabetização foram repetidamente frequentados por mulheres e homens, alguns para se alfabetizarem, outros porque sentiam o desejo de estudar e a única maneira de frequentar turmas de jovens e adultos era as salas de alfabetização dos programas.

No momento inicial da pesquisa, a gestora municipal de Educação, Maria Lene Andrade que juntamente com o CME autorizou o funcionamento da turma experiencial e reflexiva de EJA, entendendo que este era um momento oportuno para iniciar a efetivação das políticas públicas de EJA no município.

Em 2016, ao iniciar o projeto de intervenção, a turma experiencial e reflexiva de EJA foi formada por estudantes do tempo formativo II⁴⁶ (5^a/6^a séries), pois, ao diagnosticarmos os egressos dos programas de alfabetização, interessados em seguir estudando, foram constatados que os mesmos já haviam estudado anos atrás e os que não apresentaram histórico escolar foram submetidos à uma avaliação e certificados pela escola. Esse trabalho foi feito com a autorização do Conselho Municipal de Educação de Souto Soares-Bahia e com base na proposta da Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, que diz:

A matrícula realizada pelo sistema deve considerar o histórico escolar do(a) educando(a), de forma a incluí-lo(a) na Rede, de acordo com o seu percurso formativo. No entanto, se a escola concluir que o sujeito apresenta saberes que possibilitam a sua inserção num outro Eixo (mais avançado), poderá promover a progressão desse(a), através dos mecanismos formais que possibilitam esse procedimento. (BAHIA, 2009, p. 21).

A turma iniciou em fevereiro de 2016 com 18 alunos matriculados na 5^a série do ensino fundamental, tempo formativo II e seguiram estudando até o final do ano letivo quando

⁴⁶A matrícula dos alunos no Projeto de Educação de Jovens e Adultos deverá considerar o nível de aprendizagem [...], levando em conta a trajetória que o (a) estudante já tem na EJA ou em outras modalidades educacionais e fazendo o aproveitamento dos estudos já realizados, relacionando-os aos Tempos Formativos. [...]. O 2º Tempo Formativo - Aprender a Conviver, por sua vez, destina-se àqueles (as) que já iniciaram a formação, tendo concluído a EJA I ou séries iniciais da Educação Fundamental, bem como os (as) que estão cursando a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental. (BAHIA, 2009, p. 20).

concluíram a 6ª série. Com as mudanças no governo, alguns dos estudantes não retornaram à escola para efetuar a matrícula no ano de 2017, pois acreditamos que eles (as) também sofrem o processo de mudança como algo estranho àquilo que haviam se adaptado e, com isso, cinco estudantes não seguem na (7ª/8ª série) rumo à conclusão do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que durante a pesquisa e a intervenção com o projeto da turma experiencial e reflexiva de EJA, houve interferências políticas que alterou o rumo da pesquisa, com mudanças nas funções dos colaboradores e também desistências de educandos que seguiam estudando na turma. Porém, apesar das dificuldades enfrentadas pelas pesquisadoras nos novos ciclos de sensibilização de colaboradores da pesquisa, mencionamos que a gestora municipal de educação contribuiu até o final de sua gestão em dezembro de 2016, quando a nova Secretária, Nelcimares Lopes, assume a pasta.

Neste mesmo período, houve também mudanças na gestão escolar, diretor e coordenador pedagógico e no quadro de professores da Escola Municipal Castro Alves. O diretor escolar, Luciano Damasceno que colaborou inicialmente com a pesquisa, muda de cargo, passando a exercer a função de diretor pedagógico do município e não colaborando diretamente com a pesquisa, precisamos sensibilizar os novos colaboradores que eram a equipe gestora e de professores que assumiam as funções na escola. A rotatividade são fatores que afetam à permanência do educando jovem e adulto na escola.

A pesquisa-ação colaborativa apresenta desafios, que neste momento, evidenciamos como pesquisadoras mediadoras o por que é considerada uma pesquisa em espiral, pois durante os dois anos em que desenvolvemos a pesquisa e o projeto de intervenção na escola, houve rotatividade dos (das) professores (as) da turma e da equipe gestora escolar, devido a mudança da gestão pública municipal após as eleições e novos ciclos de negociações e definição de ações tínhamos de realizar. Inicialmente eram quatro professores na turma, dois efetivos e dois contratados e, com as mudanças ocorridas, os professores não sendo contratados novamente, destes, permanece um e três novos professores assumem a turma, totalizando, na pesquisa, sete professores (as) colaboradores em períodos distintos.

Os (as) professores (as), colaboradores da pesquisa, que atuaram na turma experiencial e reflexiva de EJA, ao serem entrevistados demonstraram muita confiança ao se expressarem narrando os fatos, visto que o clima de amizade entre os colaboradores e pesquisadora fazia com que falássemos livremente, sendo necessário, muitas vezes, trazer novamente as falas para o contexto da investigação. Um questionário também foi proposto e aceito, teve como objetivo não influenciar nas respostas dos colaboradores, uma vez que falariam das particularidades de seus processos de formação.

Relataram sobre o tempo de atuação na educação municipal e de atuação na EJA, trazendo reflexões acerca da formação inicial e continuada, bem como da ausência de uma formação específica para atuarem na EJA e do processo de autoformação visto por alguns dos educadores colaboradores como o processo em que eles mesmos se responsabilizam pela formação, de acordo com o interesse e necessidades de melhoria na atuação profissional.

4.4.1 Uma análise do Plano Municipal de Educação de Souto Soares-Bahia (2015-2025) e suas implicações na EJA: as contradições entre os dados do PME e os dados da realidade

O Plano Municipal de Educação (PME 2015 - 2025) do município de Souto Soares-BA foi elaborado por uma comissão coordenadora e o grupo colaborativo, com representatividade dos educadores, comunidade civil e poder executivo do município, a fim de planejar as metas e estratégias do PME que será o norteador das políticas públicas educacionais no município por um prazo de dez anos, tendo como base os Planos Estadual e Nacional de Educação. Segundo o documento, os dados e informações contidos no Plano foram levantados junto a diversas fontes oficiais, a fim de oferecer subsídios para o planejamento de ações que, de fato, venham contribuir para qualificar a educação municipal.

Porém, ao analisar o documento, junto aos primeiros colaboradores da pesquisa, a equipe gestora da Escola Municipal Castro Alves, a qual trabalho e tenho uma implicação profissional, afetiva e social, constatamos que o mesmo apresenta desconexões ao tratar da EJA no município. É importante esclarecer que, no momento da análise, detemo-nos apenas ao subcapítulo “2.3 Modalidades e desafios Educacionais, no item 2.3.5 Educação de Jovens e Adultos” (PME, 2015-2025, p. 47-59). Na análise, verificamos que a oferta de EJA acontece somente na Rede Estadual, com atendimento em escola na sede do município e a estudantes da Fase III e IV (6º ao 9º ano) no turno noturno e, portanto, inviável para jovens, adultos e idosos do campo que querem continuar os estudos.

Segundo informações apresentadas no capítulo 2.0, Análise situacional do município e da educação, o documento presume um diagnóstico amplo e mais próximo da realidade da população, de modo a oferecer uma radiografia em relação às demandas educacionais dos municípios, para o planejamento de ações necessárias e viáveis à realidade (2015-2025, p. 11-12). Porém, no texto, ao abordarem em relação à Educação de Jovens e Adultos no município apresenta informações contraditórias ao afirmar que: “O sistema de Ensino da rede municipal,

não atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por não existir demandas, o município fez campanhas junto às escolas para formar turmas na própria comunidade e não obtiveram êxito”. (PME, 2015-2025, p.57).

Esses dados apresentados não condizem com a realidade do município, uma vez que o número de pessoas analfabetas, de acordo com o censo 2010, corresponde a 25%. O texto aborda em um dos parágrafos que o município não apresenta demanda para a oferta da modalidade EJA e, no último parágrafo, contradiz, informando que o município precisa ter um olhar cuidadoso em relação à EJA, por apresentar um índice consideravelmente alto de analfabetos e de pessoas que não concluíram o ensino fundamental. Os itens e subitens analisados no documento com os colaboradores estão em anexo na pesquisa.

A partir da análise documental e das verificações de informações desconstruídas sobre a análise situacional da EJA realizamos, junto à equipe gestora e professores que se dispuseram a colaborar na investigação, um diagnóstico mais preciso do número de analfabetos, egressos dos programas de alfabetização e pessoas que não concluíram o ensino fundamental na comunidade onde estávamos inseridos.

Para nós pesquisadoras-colaboradoras, “[...] conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2010, p. 59), por isso, partir da realidade local, nos fez compreender e constatar que, de fato, a demanda existe, porém, os sujeitos jovens, adultos e idosos da comunidade que apresentavam o desejo de seguir estudando não reivindicavam seus direitos por acesso à escolarização e continuidade dos estudos, por faltar-lhes o esclarecimento acerca da Lei, sobretudo, o que apontava o documento analisado.

A necessidade de continuação dos estudos pelos egressos dos programas de alfabetização e a conclusão do ensino fundamental constituía na problemática enfrentada pela localidade e apontada pelos colaboradores. Após refletirmos sobre o que fazer para intervir no problema, a Escola Municipal Castro Alves torna-se o campo empírico da pesquisa e iniciamos o processo de sensibilização por novos colaboradores que pudessem contribuir na efetivação das políticas públicas de EJA no município.

A proposta de implantação de turma de EJA na Escola Municipal Castro Alves, na comunidade camponesa de Pau-Ferro, foi levada pelas pesquisadoras-colaboradoras e colaboradores à Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo diálogo com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e o gestor municipal, com os egressos dos Programas de Alfabetização, dizendo o que aspiram e o que demandam no atendimento de suas especificidades, enquanto sujeitos camponeses que precisam ampliar seus conhecimentos,

articulando-os com as vivências e trajetórias de vida e trabalho, apresentando-lhes, ainda, o levantamento realizado na comunidade com o número de pessoas jovens e adultas que desejavam seguir estudando, a fim de colaborarem com a pesquisa, tomando as providências cabíveis junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), para a implantação da proposta.

Deste modo, outros instrumentos fizeram-se necessários à pesquisa e a produção coletiva de informações junto aos partícipes colaboradores no contexto investigado.

Quando na entrevista aos estudantes, questionamos: Você já estudou antes em algum Programa de Alfabetização como o AJA Bahia, TOPA e PBA ou em escola regular? Em que (ais) ano (s) e por quanto tempo? As respostas dos 08 partícipes colaboradores na pesquisa, foram unânimes, como podemos observar nestas falas: “Sim. Tem muitos anos. E depois frequentei os Programas TOPA e PBA todas as vezes que teve aqui” (GILVANI, 51 anos). Antes eu estudei na escola regular, no ano de 1984, até a quarta série, e depois no TOPA (LUCILENE, 44 anos). “Já estudei em escola regular até a quarta série e depois frequentei todos os programas de alfabetização que tiveram aqui” (MILZA, 42 anos).

Como podemos notar, a grande maioria já passou pela escola regular, concluindo o ensino fundamental I e depois de algum tempo, por não conseguirem estudar por diversos motivos já sabidos e explicitados anteriormente, frequentam os programas de alfabetização. Um grande entrave, para o alfabetizador que além de preocupar-se com atividades e práticas de alfabetização dos jovens e adultos matriculados em suas turmas, por não saberem como agir naquele momento, tinham também na sala de aula, sujeitos alfabetizados e desejosos de aprender ao longo de suas vidas e, ainda, de elevar sua escolaridade.

De acordo com a Unesco (2016), a aprendizagem e a educação de adultos fazem a diferença nessa sociedade capitalista e excludente, por isso, ao ajudar as pessoas jovens, adultas e idosas a atualizar constantemente seus conhecimentos e habilidades ao longo de suas vidas, implantando turmas de EJA para oportunizar a continuação dos estudos, estamos contribuindo para o desenvolvimento do nosso país em geral, do nosso município e da nossa comunidade.

A Escola Municipal Castro Alves, que já funcionava de Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, a partir do projeto de intervenção, agrega a modalidade EJA, contribuindo para pensar ações políticas e pedagógicas na implantação de EJA como educação básica, na Secretaria Municipal de Educação de Souto Soares, no intuito de elevar a escolarização dos sujeitos da comunidade, estabelecendo uma formação para jovens e adultos, a partir da visão dos egressos dos programas de alfabetização, sujeitos de direito, com vistas a uma educação para o presente. “Garantir que os adultos atinjam a proficiência na

alfabetização e nas habilidades básicas, continua a ser a prioridade principal da grande maioria dos países, independente do seu status e renda”.

Em meio ao problema vivenciado pelas pessoas jovens e adultas da comunidade que desejavam seguir estudando e não eram oferecidas condições necessárias para efetuarem suas matrículas na escola, já que o ensino diurno era inviável devido o trabalho e por terem salas compostas por crianças e adolescentes, é que numa proposta audaciosa, levamos à gestão escolar e, posteriormente, à gestão municipal o desejo de efetivar as políticas públicas de EJA propostas no PME (2015-2025) e ainda não efetivada.

Antes éramos sujeitos da pesquisa de alguém. Hoje, o sujeito é sujeito de direito e é colaborador da pesquisa. Eles colaboram conosco e nós, pesquisadores, colaboramos com eles. FREIRE, (2006).

Iniciamos uma luta colaborativa com alguns egressos dos programas, professores que desejavam colaborar na realização desse sonho dos jovens e adultos da comunidade e nosso enquanto educadores que cremos na educação como instrumento de elevação da consciência crítica dos sujeitos da comunidade, tendo possibilidades maiores e mais concretas de reivindicar também outros direitos negados. “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso que assumimos” (FREIRE, 1980, p. 28).

Num movimento constante de seminários de sensibilização e reuniões com a equipe gestora escolar, fomos pensando nas atribuições e ações que deveríamos realizar. De acordo com Meihy (2005), quando queremos de fato prestar serviço à nossa comunidade, ao nosso povo, temos de verdadeiramente prestar serviços a movimentos e a indivíduos que precisam ser ouvidos e levar suas vozes coletivas, a fim de que seus discursos cheguem a quem de fato precisa ouvir, outras pessoas, a comunidade, o poder público. Esse foi nosso intento quando iniciamos essa luta, a qual resultou na turma experiencial e reflexiva de EJA.

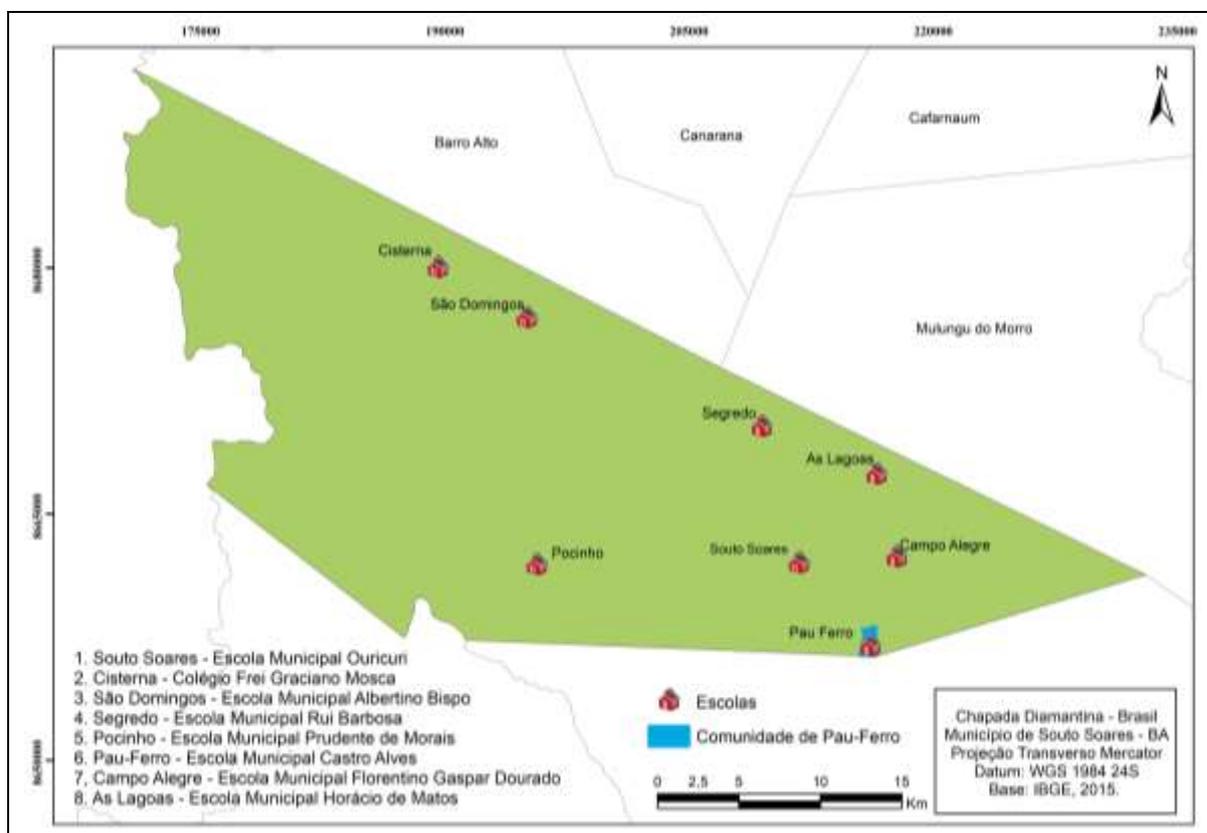
Consideremos então o papel do educador, que é um dos elementos essenciais desse processo. Segundo Faria (2013) tem o papel de formar educadores que ingressam no processo pedagógico, e precisam não somente ensinar, mas relacionar-se com os educandos, conscientizando-os de seus direitos e gerando um processo educativo transformador da vida dos sujeitos e da realidade em que vivem.

[...] O educador popular não pode ser nem ingênuo e nem espontaneísta. O espontaneísmo – princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho – é sempre conservador. O educador

popular no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e a espontaneidade que é uma característica positiva. (GADOTTI. 1998, p. 33).

Vale a pena salientar que, para a concretização do sonho de implantar a EJA no município, é preciso pensar nos direitos e em problemas possíveis de serem antecipados como o currículo (muitas vezes, é uma adaptação dos conteúdos do Ensino Fundamental), a flexibilidade dos tempos e espaços, os educadores que trabalharão nessa modalidade e educativa, garantindo-lhes a formação continuada, para que, entre outras coisas, sejam capazes de motivar seus educandos, levando-os a relacionar seus conhecimentos de mundo com os saberes científicos. Devem pertencer ao quadro efetivo da educação municipal, a fim de extinguir com a rotatividade existente a cada quatro anos com a sucessão no poder público e garantir uma educação ininterrupta, diminuindo o número de pessoas analfabetas e elevando o nível de escolaridade da população.

Ilustração 08. Mapa das oito maiores escolas do município e a localização da Escola Municipal Castro Alves, local do Projeto de Intervenção



Fonte: IBGE, 2015. Elaborado para fins da pesquisa (2017).

O mapa acima ilustra as comunidades em que estão localizadas as oito maiores escolas do município, mostrando as escolas que, possivelmente, podem atender as turmas de EJA, concentrando-se em núcleos de ensino para atender jovens, adultos e idosos das comunidades e do entorno que frequentaram os programas de alfabetização ou que há muito tempo frequentaram a escola regular e deixaram de estudar por quaisquer que sejam os motivos e agora desejam retornar às turmas de EJA, para seguir estudando e concluir o ensino fundamental e as etapas posteriores, aprendendo ao longo da vida, numa interação entre a vivência cotidiana e o processo de escolarização.

Devemos considerar, ainda, as escolas menores, que mesmo não representadas no mapa, podem abrir turmas de EJA dos anos iniciais do ensino fundamental, para encaminhar os egressos dos programas de alfabetização, a fim de que sejam atendidos os pressupostos dos programas e cumpridas as exigências determinadas no momento de adesão, de responsabilidade do município.

A legislação educacional brasileira garante à EJA flexibilidade suficiente para que a oferta seja adequada às condições dos sujeitos. A legislação também garante a oferta de livros didáticos de qualidade, merenda e transporte, exames de certificação para os que têm condições de vencer etapas. Mas para que o conjunto de políticas funcione, é necessário, em primeiro lugar, reconhecer o direito. (BRASIL, 2016, p. 94).

A educação do campo de jovens, adultos e idosos carece de uma política de financiamento próprio, que leve em consideração a inexistência e/ou insuficiência dos materiais didáticos, a especificidade da formação inicial e continuada dos alfabetizadores e professores, as limitações de locomoção e acessibilidade das salas de aula. As ausências de acompanhamento e de avaliação adequadas, por parte das secretarias de educação dos municípios sobre as práticas docentes e as condições de ensino, sobretudo pela ausência do reconhecimento de direitos à EJA, são alguns dos entraves que contribuem significativamente com a conformação e o descaso. Apoiadas nas ideias de Haddad (2007), como implantar uma política pública municipal, para que a população conclua o ensino fundamental e se torne uma população adaptada a esses tempos?

5.0 SILENCIAR OU COLABORAR? DIZERES DOS JOVENS E ADULTOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO

Poderíamos sim nos silenciar⁴⁷, mas o fato é que não há como, pois, a cada avanço significativo onde nos mostra que as lutas não são em vão, onde a busca pelo direito, agora são reivindicação dos sujeitos dos processos nos motiva e nos instiga a denunciar os direitos negados e anunciar nossas lutas por políticas públicas de direito.

É fato que os sujeitos, diante das lutas diárias, sendo pela continuidade da Associação comunitária, a Cozinha comunitária da qual elas fazem parte, seja na reivindicação da presença da diretora e do coordenador pedagógico da escola, da permanência dos professores durante o ano letivo e da não rotatividade deles ou até mesmo pela manutenção da sala de aula reservada a eles, a turma agora, mais do que nunca, passou de coadjuvante a ator do processo.

A conscientização de que a educação é um direito e não esmola, mas dever do Estado, é que a luta pela continuidade dos estudos em nossa comunidade se fez tão intensa e, por isso, não pode ser de qualquer maneira, foi preciso colaborar, os jovens e adultos estudantes dizendo como queriam as aulas e planejando junto e nós professores (as) refletindo, teorizando e replanejando. Pois consideramos que assim se faz em aulas na EJA.

O sonho de concluir o ensino fundamental, que antes parecia distante para os sujeitos egressos dos programas de alfabetização, agora se efetivava. E, quando uma luta é ganha, não significa que acabou. Apenas uma etapa que segue em busca de novos direitos negados e, nesse momento, novo sonho, nova utopia e nasce nesses jovens e adultos, homens e mulheres, o desejo de cursar o ensino médio, concluir etapas e seguir aprendendo ao longo de suas vidas.

Uma turma experiencial e reflexiva de EJA, composta por mulheres camponesas, de baixa renda que integra o grupo de mulheres da Cozinha Comunitária, também se veem como protagonistas dos esforços pelas lutas e permanência no campo. Por isso, também lutam pela legalização da mesma. Todavia, colaboradoras e ao mesmo tempo sujeitas da pesquisa, fomos descobrindo, durante esse percurso colaborativo, uma identidade desses sujeitos que antes encontravam-se distante de nossas análises.

⁴⁷ Texto construído no coletivo com professores (as) da turma e estagiários (as) colaboradores na Sessão dialógica 7: Intervindo e transformando a realidade, em 20 de outubro de 2017.

5.1 A VIDA DOS COLABORADORES DISTANTE DE NOSSAS ANÁLISES

Sou Vera Lice, tenho 53 anos e a vontade de realizar meu sonho de terminar os estudos, me fez matricular nessa turma de EJA, pois, apesar da minha idade, sei que nunca é tarde para realizar sonhos. Não encontrei dificuldades para estar aqui cursando o ensino fundamental e nem mesmo vir às aulas diante do cansaço do dia a dia em que trabalho fazendo faxinas nas casas de outras pessoas, tem dias que trabalho na roça, cuido da minha mãe doente, do meu filho, participo do grupo de mulheres da Cozinha Comunitária e estudo. Há muito tempo frequentei a escola e cheguei a cursar a 4ª série, mas diante das dificuldades e das condições financeiras, falta de transporte para deslocar até a cidade, não segui. Vontade eu tinha, só não tinha condições. frequentei por muito tempo os programas de alfabetização, era só está matriculando que lá eu estava. Agora que a oportunidade surgiu e os tempos são outros, minha meta é realizar meus objetivos, como disse, a minha idade não impede a vontade que tenho de ser professora de Ciências. É a matéria que adoro.

Vera Lice Santos Miranda⁴⁸.

Assim como a história de Vera Lice, tantas outras se misturam, num cenário e cenas bem próximos uma realidade da outra que chegam a misturar-se as narrativas. Dentre os oito estudantes colaboradores na pesquisa, sete são mulheres. Os motivos que as levaram abandonar os estudos são bem parecidos. Quando na entrevista, questionamos: **Quais os motivos que o (a) levaram a não estudar antes ou desistir de estudar?** As proximidades das respostas nos surpreenderam. Três categorias surgem com maior recorrência para a nossa reflexão e interpretação.

Evidência nas respostas	Categorias
<p>Zaide: “As escolas eram muito longe e não tinha transporte”.</p> <p>Maria Milza: “Os motivos foram a dificuldade porque naqueles tempos atrás não tinha transporte para deslocar da zona rural e estudar na cidade”.</p> <p>Lucilene: “Porque não tive oportunidade, falta de condições financeiras e era difícil deslocar para estudar”.</p> <p>Gilvani: “Era difícil deslocar para estudar”.</p>	<p>Ausência de transporte escolar</p>

⁴⁸ Texto construído pela aluna da turma de EJA, colaboradora da pesquisa, na sessão dialógica reflexiva 5: A diversidade de atividades e vínculos no mundo do trabalho dos estudantes da EJA na sala de aula no dia 08 de setembro de 2017, a partir das discussões e reflexões propostas pela pesquisadora e professora da turma, a professora de Ciências e estagiária do curso de licenciatura em ciências do campo

<p>Zaide: “Porque as coisas eram muito difíceis naquela época”.</p> <p>Vera Lice: “Não continuei os estudos porque não tinha condições financeiras”.</p> <p>Roseli: “As dificuldades eram muitas, não tinha condições de comprar a farda, faltava transporte e logo em seguida casei, engravidei e ficou mais difícil o acesso à escola”.</p> <p>Gilvani: “Porque não tive oportunidade, falta de condições financeiras”.</p>	<p>Condições financeiras</p>
<p>Maria Edes: “Porque eu fui para São Paulo trabalhar, para ajudar minha família”.</p> <p>Vera Lice: “Precisei trabalhar para ajudar meus pais”.</p> <p>Zaide: “Porque tinha que ajudar a minha mãe e por questões de saúde”.</p>	<p>Trabalho</p>

As evidências traduzidas nas respostas desses sujeitos jovens e adultos nos levam a considerar que a precariedade em que as famílias viviam na comunidade, faltava-lhes o básico à sobrevivência, por isso, o fator condições financeiras, aliado a trabalho infantil e ausência de transporte escolar da zona rural para a cidade são os fatores que influenciavam na continuação da escolaridade. Aliada a esses fatores, constatamos ainda que não havia motivação por parte das famílias para que continuassem estudando. Fator este, que constata o que havíamos apontado anteriormente de que o fato de ler e escrever eram considerados suficientes no atendimento de suas necessidades.

O fator gênero era também um impedimento à continuidade da escolarização das mulheres, na maioria das vezes, as famílias preferiam para suas filhas, o casamento do que a escola. Essa discriminação em relação às mulheres perdura nos dias atuais, em meio aos anúncios e denúncias da entrevista, uma das estudantes evidenciou que seu marido considerava perda de tempo ela retornar à escola. Pois, como as estudantes mulheres relatam em sala de aula em conversas informais, há muitos pontos que as desmotivam a estudar, porém, elas persistem.

A desigualdade de gênero continua sendo uma preocupação, a educação de mulheres, bem como o financiamento da educação e qualificação para mulheres têm sido uma questão predominante. Segundo as informações da Unesco (2016, p. 8),

A maioria dos excluídos das escolas é formada por meninas: 9,7% das meninas de todo o mundo estão fora da escola, comparado a 8,3% dos meninos. Da mesma forma, a maioria (63%) dos adultos com baixas habilidades de alfabetização é composta por mulheres. No entanto, existem alguns sinais de esperança: em 44% dos países participantes, as mulheres participaram mais da aprendizagem e da educação de adultos do que os homens. Contudo, cerca de 24% dos países não tinham dados para relatar sobre essa questão.

Como podemos notar, ainda que os dados venham mudando em alguns países, esses números constituem um problema para a equidade da educação, uma vez que homens e mulheres têm os mesmos direitos garantidos na Constituição. Na turma de EJA, as mulheres que antes teriam sido impedidas de estudar por diversos motivos, são retratadas como uma realidade a ser mudada, são 07 mulheres fortes, destemidas e concluintes do ensino fundamental II, diante dos preconceitos e estereótipos que a EJA sofre, e como mulheres jovens, adultas e idosas que são mais atingidas, persistem sem desanimar.

Os motivos que levaram estes jovens e adultos a retornarem à escola, mesmo quando muitos, acreditam ser inútil à escolarização nessa etapa da vida de homens e mulheres trabalhadores. Perguntamos a eles (as) quais teriam sido os motivos **que o (a) levou a retomar ao estudo?** Diante das respostas, vimos o quanto seus sonhos se mantêm e, mesmo diante dos obstáculos que a vida os impõe, continuam acreditando.

Evidência nas respostas	Categorias
<p>Roseli: “Porque sempre tive vontade de me formar e aprender mais, porque o que a gente aprende a gente guarda para sempre”.</p> <p>Zaide: “Porque sem estudo as oportunidades são poucas ou quase nenhuma. Eu quero seguir estudando”.</p> <p>Vera Lice: “Vontade de realizar meu sonho de terminar os estudos. Apesar da minha idade, mas nunca é tarde para realizar sonhos, principalmente o de ser professora de Ciências”.</p>	<p>Desejo de seguir estudando e concluir etapas</p>

<p>Lucilene: “Porque surgiu uma boa oportunidade, essa turma experiencial de EJA perto de casa e tenho esperanças de arranjar um emprego melhor com o estudo”.</p> <p>Zaide: “Para realizar concurso público e ter mais oportunidades de serviço”.</p> <p>Roseli: “E quem sabe posso um dia passar num concurso e arrumar um emprego. Pois, sem estudo é muito difícil”.</p>	<p>Melhores oportunidades de trabalho</p>
<p>Gilvani: “Porque surgiu a oportunidade de estudar nessa turma de EJA que se formou na minha comunidade, mais próximo da minha casa”.</p> <p>João Batista: “Porque a escola é perto de casa e queria muito voltar a estudar, mas não junto com as crianças”.</p> <p>Zaide: “Porque eu vi a chance de estudar próximo de minha casa e eu agarrei essa chance e quero ir até o final”.</p>	<p>A proximidade da escola de suas residências</p>

A motivação de estudar tem de estar dentro do próprio estudante, pois o mundo atual pouco recompensa os que se esforçam e dedicam ao estudo. Desse modo, os estudantes veem se desmotivados na escola e, muitas vezes, motivados fora dela. Portanto, a motivação dos estudantes em um curso, só é possível descobrir “[...] observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, escrever e fazer o que é autêntico para eles”. (SHOR; FREIRE, 1985, p. 12). Assim, consideramos que o ponto de partida da educação é fazer a educação com os próprios sujeitos dizendo o que querem e como querem.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes da turma de EJA dentro e fora da escola para concluir o ensino fundamental, destacamos as mais recorrentes nas respostas dadas por eles (as), levando-nos a destacar quatro aspectos.

Evidências nas respostas	Categorias
<p>Maria Edes: “Na escola eu tenho dificuldades na leitura, porque fiquei muito tempo fora dela. Mas, estou conseguindo melhorar com o apoio dos professores nas aulas”.</p>	<p>Dificuldade em alguns conteúdos e motivação dos professores</p>

<p>Roseli e Vera Lice: “Nós seguimos estudando porque os professores (as) nos motivam e gostamos das aulas”.</p>	
<p>Zaide e Roseli: “A gente acha que a diretora não é diretora da EJA, porque ela não pode vir a noite, mas teve um Conselho de classe a noite e ela nem veio nos ver”.</p> <p>Gilvani: “Ainda bem que temos os professores sempre conosco, porque se dependesse do apoio e atenção da diretora nós nem estaria mais aqui”.</p> <p>Maria Milza: “Sentimos não só a falta da diretora, mas ela não deixa a secretaria aberta e quando precisamos de materiais, os professores precisam vir durante o dia pegar. Isso é muito ruim. As professoras Sônia e Renata é quem nos apoia aqui”.</p>	<p>Ausência da diretora escolar e de recursos materiais para as aulas na EJA</p>
<p>Zaide: “Dentro da escola não há dificuldades, mas fora dela há a falta de apoio dos familiares, tempo para me dedicar mais aos estudos, pois tenho que cuidar da casa e dos filhos”.</p> <p>Maria Edes: “Em casa eu só estou conseguindo estudar porque o meu esposo trabalha à noite, se não ele não aceitaria”.</p> <p>Roseli: “Minha família não me apoia, só estou estudando porque meu esposo está trabalhando à noite, se não ele não ia concordar de ficar em casa pra eu ir para a escola”.</p>	<p>Ausência de incentivo dos familiares</p>
<p>Lucilene: “Na escola eu não encontro dificuldades, porque tenho vontade de aprender. Mas, fora da escola tenho muitas dificuldades porque tenho que cuidar da casa, trabalhar na roça e cuidar dos meus filhos, além de revender roupas para ajudar nas despesas”.</p> <p>Zaide: “Dentro da escola não há dificuldades, mas fora dela falta tempo para me dedicar mais aos estudos, pois tenho que cuidar da casa e dos filhos”.</p>	<p>Conciliação do trabalho com os estudos</p>

Diante dos desafios enfrentados, a vontade de seguir em frente e a dedicação dos (as) professores (as) com os estudantes, visto que “[...] formar é muito mais do que puramente

treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14) fez com que os desafios fossem, muitas vezes, superados como podemos observar nas respostas dadas na entrevista.

Dentro da escola, um dos aspectos revelados foi a ausência da diretora na turma de EJA, no período noturno, evidenciando, assim, que o gestor da escola é um ponto fundamental para a permanência dos alunos de EJA. Os estudantes relataram que pensavam e conversavam entre eles que quando o diretor não comparece na turma de EJA, no noturno, provavelmente não via a EJA como turma da escola e nem se importava com eles como alunos. E, mesmo que, os professores (as) tentassem suprir essa carência humana, da presença do gestor, não conseguiam provar o contrário. Eram unânimes em dizer: “até parece que a EJA não faz parte dessa escola”. Porém, vale ressaltar que as professoras Renata e Sônia citada pelos alunos como quem apoiava a turma, iam à escola mesmo quando não tinha aulas para motivar a turma.

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não pode incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário (FREIRE, 2001, p.21).

Compreender a realidade para poder transformá-la é imprescindível. Por isso, desde o início da implantação da turma experiencial e reflexiva de EJA, procuramos refletir acerca dos desafios de atuar como educador na EJA e uma das questões centrais das discussões era a questão de como desenvolver ações que contribuíssem para a permanência dos alunos da EJA, uma vez que somente o acesso não era condição de garantia dos direitos. Mas o fato é que a equipe gestora da EJA é a mesma que atua 40h semanais na escola e um turno a mais está fora do que almejam e de suas condições de trabalho. Não dispondo de outro diretor para exercer a função, os professores, na maioria das vezes, e a vice-diretora, em alguns momentos, seguem gestando a escola e a sala de aula no noturno.

Maria Milza: “Não tenho dificuldades nenhuma, nem percebo com o apoio dos professores. Apenas a vontade de seguir”.

Roseli: “Os professores são tudo aqui. Além de ensinar, motivar a gente a continuar, entende a gente, faz tudo pela gente, é por isso que mesmo com as dificuldades em casa e aqui na escola em alguns conteúdos, a gente segue”.

Pensando no que apontam os estudantes da EJA e nas evidências de suas respostas à entrevista, confirmamos o que já havíamos refletido desde o início da implantação da modalidade na escola, a importância de alternar os dias de atuação no período noturno, entre a diretora e a vice-diretora numa maneira de atender a escola em geral, mas como as questões de organização administrativa, muitas vezes, independem do nosso desejo, vimos essa organização se desfazer no primeiro ano de funcionamento da turma, quando houve o remanejamento dos profissionais e mudanças de função de muitos, após as eleições municipais, constituindo um problema para a EJA que são as interferências políticas.

As mudanças na gestão afetaram a continuidade das ações que vinham sendo desenvolvidas em relação ao atendimento da turma de EJA e de suas especificidades, pois a nova equipe gestora e professores precisam se atualizar em relação ao que vinha sendo feito, o que causa perda de tempo. Isso ocorreu também em relação aos nossos colaboradores na Secretaria Municipal de Educação, os quais precisamos sensibilizar quanto ao nosso projeto de intervenção, para que o atendimento às demandas continuassem sendo reivindicados pela escola e pelos sujeitos estudantes e professores, até a conclusão do ensino fundamental e o encerramento dessa pesquisa que se constitui apenas uma etapa dessa luta.

Esse descompasso gera consequências imediatas para o desenvolvimento da escolarização dos jovens e adultos que se desmotivam, e nem todos seguem com o mesmo afinco, como ocorreu durante essas mudanças; alguns dos estudantes também deixaram o percurso e num momento em que a pesquisadora estava mais distante do lócus da pesquisa, apenas sendo informada pelos colaboradores dos fatos ocorridos. Nesse momento, foi necessário chamarmos a gestão para alinharmos novas ações; após as novas nomeações ocorrerem junto com as eleições de prefeitos.

O sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas. (ARROYO, 2007). Tendo conhecimento dos desafios que os educandos vivenciam fora e dentro da escola, se a família não incentiva, especialmente os cônjuges e filhos; se conciliar o trabalho com as diversas atribuições do dia a dia com os estudos não está fácil; se a ausência do gestor é cobrada, se a troca de professores (as) durante o ano letivo interfere no desenvolvimento das habilidades que vêm sendo apreendidas pelos estudantes da EJA, necessitamos pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. (ARROYO, 2007).

Os jovens, adultos e idosos que foram excluídos da educação inicial, que não se alfabetizaram ou não adquiriram as habilidades básicas, certamente teriam uma vida de desigualdades e oportunidades restritas, pois a negação do direito humano se daria com a negação da educação a essas pessoas. **Ao escolher o caminho da escola, qual a sua meta para os próximos anos?** Esse foi outro questionamento que fizemos aos partícipes colaboradores, estudantes de EJA e mais uma vez as respostas nos mostraram que o desejo de seguir estudando corroboram com a meta da educação ao longo da vida.

Evidências nas respostas	Categorias
<p>Gilvani: “A minha vontade é continuar os estudos se tudo der certo”.</p> <p>Lucilene: “A minha meta é continuar estudando, mas não sei se será possível, pois, minha filha está grávida e terei de cuidar do meu neto para ela poder continuar os estudos”.</p> <p>João Batista: “Continuar os estudos”.</p> <p>Maria Milza: “Gostaria de continuar estudando”.</p> <p>Roseli: “Terminar os estudos e quem sabe cursar uma faculdade se tiver oportunidade”.</p> <p>Zaide: “É continuar o meu estudo e concluir o ensino médio”.</p> <p>Maria Edes: “Seguir estudando e conquistando etapas”.</p>	<p>Continuar estudando mesmo diante dos safios</p>

Dialogar com a gestão escolar e com a autonomia desta gestão é fazer referência às principais incumbências da escola. Nesse sentido, relacionar as particularidades da comunidade a qual a escola está inserida, procurando mediar, entender e gerenciar os processos interligados como um sistema visa atender olhares e ideias de todos que dela participam democraticamente como forma de construção do conhecimento e aprendizagem significativa.

Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas. Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros. (ARROYO, 2006, p. 23).

O estabelecimento de uma política de EJA que reconhece o valor da aprendizagem ao longo da vida e de sua influência sobre outras áreas da vida dos sujeitos, como a família, a

saúde e a participação social é acreditar cada vez mais nas possibilidades de incluir adolescentes, jovens, adultos, idosos na educação ao longo da vida, na alfabetização, na escolarização, na educação básica e na universidade. Essa crença é o que faz desses partícipes colaboradores terem metas para prosseguir aprendendo e conquistar sonhos ao longo de suas vidas.

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. (BRASÍLIA, 2006, p. 7).

Tomando por base as ideias de Amorim (2007), o estudante da escola pública, sobretudo os estudantes da EJA, precisam compreender melhor seus espaços de formação culturais, suas origens, suas manifestações culturais, seus anseios, suas atitudes, sentimentos, suas reivindicações, idealizando e realizando sua longa caminhada social e educacional, sem perder de vista uma consciência individual e coletiva.

5.2 A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES DA TURMA EXPERIENCIAL DE EJA, NA REFLEXÃO COLETIVA EM PROL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A EJA é uma educação possível de efetivar, capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. Desse modo, coloca o educador numa reflexão constante, de que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. Por esses motivos, o professor que atua na EJA sinaliza uma constante necessidade de formação, pois precisa compreender melhor o aluno jovem e adulto e sua realidade diária, acreditando nas possibilidades do ser humano, que busca seu crescimento pessoal e profissional.

Os questionamentos abordados no questionário à equipe gestora e aos professores (as) da EJA, na observação participante em sala de aula, bem como nas sessões dialógicas reflexivas com educandos, educadores e equipe gestora em alguns momentos, permitiram-nos elaborar quadros-síntese que abordam o perfil desses educadores, relacionado ao tempo de atuação na área educacional e à atuação na EJA, sua formação acadêmica, o processo de

formação continuada do qual participam e as reflexões acerca das especificidades da EJA e dos desafios enquanto educadores da modalidade.

Os (as) professores (as) que atuaram na turma experiencial e reflexiva de EJA, quanto ao tempo de atuação na educação, apresentam perfis distintos; 04 deles, contratados, têm entre 02 a 05 anos e os (as) professores (as) efetivos (as) tem entre 16 a 25 anos de serviço na educação. Do mesmo modo, a diferença entre o tempo de experiência e atuação na EJA, também varia, mas percebemos que é um tempo bem menor comparado à atuação em outras áreas e modalidades da educação. Uma problemática recorrente na EJA. Os quatro professores citados, anteriormente, possuem de 01 a 02 anos na EJA e os professores (as) efetivos também estão nessa média, com exceção da professora pesquisadora que apresenta um tempo maior de atuação por trabalhar na EJA em outro município.

Portanto, após colhermos dados precisos sobre a atuação profissional dos colaboradores, decidimos investigar acerca das demandas dos educadores e professores (as) que atuam na turma piloto de EJA, utilizando o questionário e entrevista como instrumento que possibilita a aquisição de informações relevantes ao que propúnhamos, a fim de compreendermos o processo formativo pelo qual passaram e o que demandam, pois, necessitávamos definir, no coletivo, alguns dos temas e textos que subsidiariam o nosso estudo e reflexões nas sessões dialógicas.

No currículo de formação de professores (as) que atuam com os camponeses, jovens, adultos e idosos da EJA, não podemos deixar de lado as experiências, os saberes, as suas histórias, métodos, estratégias que permearam ou não todo esse processo, no qual esses professores se constituíram. O quadro a seguir reflete em partes esses diálogos e respostas dos educadores em meio aos questionamentos realizados, em que constroem suas trajetórias humanas profissionais nessas lutas e anseios como professores (as) da EJA em busca de formação para atender as demandas e especificidades desses sujeitos.

Nessa interação entre pesquisadoras e colaboradores, não há discursos vazios, importantes ou menos importantes, o que há são dizeres permeados de reflexões e construções coletivas que possibilitam um autoconhecimento e reconhecimento dos saberes construídos na docência e que são inerentes à prática educativa.

As políticas de formação para os (as) professores (as) que atuam na EJA foram uma das principais questões abordadas no questionário e constitui um campo de estudo e, portanto, reflexões desse coletivo. O (a) professor (a) aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho. Segundo Gadotti (2010, p. 25), “Aprender é pesquisar, produzir”. Quando o

professor não pesquisa, estuda e reflete sobre sua prática, dificilmente há aprendizado, por isso nem o professor e nem o estudante aprendem.

Dentre os (as) professores (as) colaboradores, a maioria chegou à EJA por meio de convite da gestão escolar, após terem sido alfabetizadores nos programas de alfabetização ou por terem substituído aulas dos professores na escola. Isso mostra como a gestão confundia os programas de alfabetização com a EJA, ficando ainda mais perceptível quando os professores relatam, podendo ser observado no quadro em que procuramos categorizar. Quanto à formação do professor para atuar na EJA, podemos observar nos relatos dos colaboradores que somente a graduação não dá conta de atender as especificidades do (a) professor (a) que trabalha nas turmas de jovens e adultos, sendo visível a preocupação dos (as) professores (as) com o processo da formação continuada e da autoformação.

Evidências nas respostas	Categorias
<p>Wellington: “Fui convidado pela gestão da escola que me reivindicou para exercer a função de professor à Secretaria Municipal de Educação, após ter substituído aulas de alguns docentes na escola”.</p> <p>Sara: “Após ter trabalhado como alfabetizadora nos Programas Topa, Brasil Alfabetizado e Coordenação do Topa, penso que pela experiência em trabalhar com jovens e adultos”.</p> <p>Renata: “Concurso público e recentemente com a turma de EJA encaminhada pela equipe gestora e Secretaria de Educação”.</p> <p>José Carlos: “Sou concursado e após ter exercido várias funções na escola, estou experienciando na turma de EJA”.</p> <p>Maria Eliete: “Fui contratada neste ano para trabalhar na escola e como havia vaga na turma de EJA por um dos professores não querer trabalhar no turno noturno. Estou aqui e gostando muito”.</p> <p>Darlete: “Também fui alfabetizadora no Topa e fui chamada pelo gestor escolar para trabalhar nessa turma de EJA que é uma experiência bem diferente dos programas de alfabetização”.</p> <p>Sônia: “A primeira experiência com jovens, adultos e idosos foi em 1996 com o programa AJA Bahia e em seguida atuei na EJA no município vizinho e me apaixonei pela experiência vivida, o que me trouxe o desejo de implantar a EJA como projeto de intervenção nesta escola em que trabalho”.</p>	<p>Ingresso e experiências na EJA</p>

<p>Wellington: “Em parte, pois, esse alunado tem suas especificidades e só a graduação não dá conta de atender”.</p> <p>Sara: “Não. Trabalhar com os alunos nos Programas de alfabetização é uma coisa e trabalhar na EJA é muito diferente”.</p> <p>Renata: “Não. Mas, como pedagoga, é nos dado um suporte para atuar em todas as modalidades de ensino. Por isso, precisamos buscar outras formações de acordo com nossas necessidades de sala de aula”.</p> <p>José Carlos: “Existe a formação continuada, porém não é destinada para a modalidade EJA que é preciso trabalhar de maneira específica com os estudantes dessas turmas”.</p>	<p>A graduação e os desafios de trabalhar na EJA</p>
--	---

A compreensão inicial que a equipe gestora e alguns dos professores (as) tinham da EJA era a de que poderiam trabalhar numa realidade bem próxima da concepção que se trabalhavam nos programas de alfabetização. Porém, conhecer a turma experiencial e reflexiva de EJA proporcionou momentos de reflexão em que aprenderam que os saberes necessários à docência na EJA são específicos por lidar com sujeitos singulares, de especificidades e interesses diversos que apresentam saberes construídos ao longo desse percurso, embora em outros contextos, que agora seguem aprendendo na escola. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 42).

Nas discussões a respeito da concepção de EJA pelos educadores, exige certamente mais estudo e reflexões acerca das especificidades que fazem de educandos e educadores da EJA, sujeitos que se constituem na prática. cremos que não há um modo certo de ser professor (a) da EJA sem construir esse percurso no interior da sala de aula com os limites e possibilidades que permitiu nossas reflexões e construção de conhecimentos que precisam seguir num processo formativo contínuo. Como afirma Ribeiro (2005), a formação continuada precisa ser pensada como um direito e uma necessidade dos educadores.

Desse modo, o (a) professor (a) de EJA ao planejar as aulas deve conhecer os sujeitos os saberes construídos em suas trajetórias, seus percursos de vida e escolares, bem como suas metas e anseios no tempo presente e, principalmente, a realidade em que vivem. Assim, ao questionarmos aos docentes se consideram que sua formação lhe preparou para lidar com os desafios da realidade da EJA, revelaram que os conhecimentos construídos na formação inicial não dão conta de atender às demandas para a docência na EJA e que se faz necessário

um maior investimento na formação continuada dos educadores e um apoio maior na gestão da autoformação, como vimos evidenciado nas respostas, as quais categorizamos em três aspectos relativos à formação e autoformação.

Evidências nas respostas	Categorias
<p>Wellington: O público da EJA tem outros anseios, diferente dos alunos das turmas regulares. Dessa forma, necessito de mais formação.</p> <p>Sara: “Não possuo ainda uma graduação. Mas a formação continuada a qual participo me dá um norte para replanejar, adequando à realidade da EJA”.</p> <p>José Carlos: “Busquei me graduar e depois fiz uma pós-graduação. Mas, não foi destinado à EJA”.</p> <p>Renata: “As formações nos ajudam a lidar com os desafios escolares, porém são amplas e não direcionadas às especificidades da EJA”.</p>	<p>A formação inicial e continuada do professor que atua na EJA</p>
<p>Sara: “Momento de estudo individual em que pesquiso, leio...”.</p> <p>José Carlos: “Acredito que só através da autoformação, melhoro minha prática. Por isso, buscar sempre”.</p> <p>Darlete: “Formar sempre. Nos momentos livres estou sempre lendo e pesquisando materiais que me ajudem no trabalho com a EJA”.</p> <p>Wellington: “Formação realizada pela própria pessoa, por meio de estudos, reflexões, pesquisas e mudança de prática”.</p> <p>Maria Eliete: “Buscar sua formação, sem esperar pelo poder público”.</p> <p>Renata: “É o processo de investir na própria formação seja individualmente ou no coletivo”.</p>	<p>A compreensão dos educadores da EJA sobre gestão da autoformação</p>
<p>Wellington: “A falta de materiais básicos e de uma política mais séria que consiga evitar a evasão dos alunos”.</p> <p>Sara: “A falta de materiais pedagógicos e humanos para atender a EJA no noturno”.</p> <p>Renata: “A evasão dos alunos, por outros aspectos que não conseguimos atender na escola; a falta de apoio pedagógico”.</p>	<p>Os desafios e possibilidades dos educadores que atuam na EJA</p>

<p>Sônia: “Os desafios enfrentados pelo educador da EJA não dizem respeito apenas às questões pedagógicas ou de ausência de recursos materiais e humanos, mas também no que se referem às relações socioafetivas com os educandos da EJA, pois observamos que o índice de educandos que persistem frequentando a escola são maiores quando a afetividade está presente”.</p> <p>José Carlos: “O maior desafio do professor da EJA para mim é trabalhar com os conteúdos que interessa e faça sentido para os jovens e adultos”.</p>	
---	--

De acordo com Nóvoa (2002, p. 23), “[...] o aprender é contínuo e essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Desse modo, os (as) professores (as) consideram que a formação inicial que possuem não atende às necessidades vivenciadas por eles em sala de aula e a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino na qual pertencem nem sempre está direcionada às especificidades dos sujeitos e da realidade que atendem. Para tanto, a formação inicial e continuada “[...] deve tomar como eixo fundamental a realidade da sala de aula, a sua diversidade e heterogeneidade dos discentes, além da complexidade da prática docente”. (BISPO, 2014, p. 52).

O educador da EJA sente a necessidade de um melhor desempenho profissional e nas situações de sala de aula é que tende a buscar a autoformação, ao perceber que as questões vivenciadas não podem ser respondidas apenas com os conteúdos estudados no período de formação, mas devem ser estimulados a se tornarem produtores autônomos de suas práticas, num processo de autoformação em que aprendemos fazendo, pensando e refletindo individual e coletivamente sobre o que estamos fazendo. Por isso, a formação continuada dos professores deve responder tanto à necessidades do sistema de ensino, quanto às demandas dos professores em exercício (BISPO, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que ser professor (a) é muito mais do que assumir uma sala de aula; é preciso enfrentar os desafios e compreender que a profissão precisa dos elementos teóricos para subsidiar a prática e vice-versa. De acordo com Bispo (2014, p. 47), “O professor precisa também avaliar a própria atuação e o contexto em que está inserido, interagindo criticamente com a comunidade a que pertence”. Necessita de competências para planejar e replanejar a prática, refletindo e construindo coletivamente um projeto pedagógico

que atenda às demandas da escola, dos sujeitos que a frequentam e que dê conta de ser revisto sempre, considerando o ponto de vista pedagógico.

Administrar sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação é outra [...]. Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão. (PERRENOUD, 2000, p. 169).

Dos sete professores colaboradores na pesquisa, 03 deles são Pedagogos, 01 é Licenciado em Letras Vernáculas e 03 ainda não possuem formação inicial. Vale ressaltar que todos participam da formação continuada sob o acompanhamento do coordenador pedagógico da escola, Embora nem o coordenador e nem os professores (as) possuam formação específica para atuar na EJA, ambos tentam adaptar o planejamento às especificidades da EJA, porém, consideramos ações insuficientes para um trabalho eficaz, o que nos levou a continuar as reflexões sobre a prática e o aprendizado significativo dos estudantes jovens e adultos nos momentos de encontros nas sessões dialógicas reflexivas.

Assim, não basta formar os (as) professores (as), é preciso que a formação inicial e continuada seja pautada no desenvolvimento de competências e possibilite ao professor condições para que o torne profissional reflexivo, experimentador, decisivo e construa sua autonomia (BISPO, 2014). Isso requer ação-reflexão-ação, pois, quem não se dispõe a mudar, não transforma a sua prática (IMBERNÓN, 2000).

O anseio do professor em relação à necessidade de uma formação específica e continuada para atuar nas turmas de jovens e adultos, também é compartilhado pelo Coordenador Pedagógico e pelo Gestor escolar, como colaboradores nessas reflexões e no desenvolvimento da pesquisa, colocando também seus anseios, reflexões, propondo a necessidade de diálogo entre as Secretarias de Educação e os educadores da EJA, que implica equipe gestora e professores. As reflexões do gestor escolar e do coordenador pedagógico frente às questões de formação continuada para o educador da EJA foram de suma importância para a contribuição das reflexões, expressando suas inquietações, insatisfações e anseios nesse processo do qual fazem parte como gestores dispostos a colaborar com a pesquisa, pois comungo do pensamento de Larrosa (2002, p. 21),

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

O ponto de partida para a educação de qualidade que faça sentido para o estudante jovem e adulto são as palavras, em que eles dizem, escrevem e falam o que desejam para a sua formação. Assim, o espaço do diálogo que o educador propicia em sala de aula, aproximando da realidade do estudante, “um momento experimental [...] debates e reflexões em que eles atuem comigo, necessário para superar a alienação dos estudantes que é o maior problema do aprendizado nas escolas” (SHOR; FREIRE, 1985, p. 12).

Por ser a escola, o campo empírico da pesquisa e espaço de investigação, a equipe gestora, coordenador pedagógico e diretor escolar contribuíram com palavras que permitiram nossa reflexão sobre os meios necessários para trabalhar na coletividade, num processo de gestão democrática em que todos tenham voz e vez e, principalmente, o poder das palavras. “Uma avaliação mais detalhada e mais consistente da nossa atuação profissional” (BISPO, 2016, p. 63), se faz na escola, estando mais próximo dela, das circunstâncias e condições em que ela se desenvolve, a compreensão do trabalho docente, bem como as limitações, frustrações, angústias e limites frente aos desafios que enfrentamos.

Quadro 06. As reflexões da equipe gestora frente às questões da atuação profissional e da formação continuada para o educador da EJA

Questões relacionadas à formação do educador da EJA	Escola Municipal Castro Alves	
	Diretor Escolar	Coordenador
Possui cursos de formação específica para atuar na gestão escolar?	Não. Sou graduado em História. Participo de formação continuada para gestores, a nível municipal.	Pedagogo, mas não possuo formação para atuar na EJA.
Considera que as políticas públicas de formação favorecem o professor da EJA?	Não. Mas deveria, uma vez que é um público de atuação tão diversificado e complexo.	Não. Essa é uma preocupação do formador de professores que atuam na EJA.
Considera preparado (a) para lidar com os desafios da gestão escolar e da coordenação e formação de professores na realidade da EJA?	Sim. Considero a EJA uma modalidade dos que querem aprender. Por isso, é mais fácil lidar com essa realidade.	Não. Falta-nos espaço para realizar o planejamento, uma vez que é destinado aos professores do ensino fundamental II. O que fazemos é adequar a realidade da EJA.
O poder público municipal oferece formação para a gestão escolar e para a coordenação pedagógica?	Sim. O curso para gestores escolares – Progestão – em parceria com o estado.	Sim. Recentemente participei de uma especialização para a coordenação pedagógica em parceria do município com a Universidade Federal da Bahia – UFBA.

O que compreendo como gestão da autoformação?	Processo em que eu me responsabilizo pela minha formação, buscando participar de curso e especializações para atuar como gestor.	O investimento que faço na minha profissão, participando de cursos de formação, na aquisição de livros e outros recursos pedagógicos, enfim, tudo que me dará suporte para melhorar minha prática pedagógica.
Investe na autoformação e quais motivos o levam a fazer esse investimento?	Sim, a fim de me atualizar como profissional e prestar um bom serviço à comunidade escolar e entorno.	Sim. Para melhoria da minha atuação na formação dos docentes e no trabalho realizado na escola.
O que poderia melhorar em relação à oferta de formação do professor da EJA	Formação continuada específica em EJA para coordenadores e professores oferecidas pelo município em parcerias com outras esferas estadual e federal e ou outras entidades.	O município ofertar políticas de formação para a EJA, mais precisamente disponibilizar aos professores espaço e recursos para sua autoformação, considerando as especificidades das turmas de EJA em que atuam.

Os questionamentos realizados sobre os aspectos da formação e da autoformação dos educadores nos levaram a refletir sobre o que Gadotti (2010) aborda acerca da formação não instrucionista, aquela em que o educador precisa ser formado para conquistar a sua autonomia intelectual e moral. A formação é um processo e, por isso, depende de cada um. Quando o diretor escolar e o coordenador pedagógico referem-se a esse processo, vimos um olhar de preocupação com a formação do educador da EJA, como nas respostas a esta questão: **O que poderia melhorar em relação à oferta de formação do professor da EJA?**

Luciano: Formação continuada específica em EJA para coordenadores e professores oferecidas pelo município em parcerias com outras esferas estadual e federal e/ou outras entidades.

Ildenário: O município dispor de políticas de formação para a EJA, mais precisamente disponibilizar aos professores espaço e recursos para sua autoformação, considerando as especificidades das turmas de EJA em que atuam.

Os coordenadores pedagógicos são os responsáveis por dar continuidade à formação dos (as) professores (as), organizando os grupos de estudo e planejamento, mas quase sempre não dispõem de espaços organizados e possíveis de reunir o coletivo para as reflexões e tomadas de decisão. A fragmentação dos espaços de reflexão das ações docentes e da

teorização dessas ações torna a tarefa do coordenador pedagógico mais difícil. Por essas razões e muitas outras, Imbernón (2009) diz que, devido a diversidade de pensamento dos educadores, é que professores (as) devem assumir o protagonismo de sua formação construindo suas identidades.

Os diretores por constituírem líderes da comunidade escolar precisam estar em constante formação, já que a gestão democrática visa à mudança e elas só ocorrem quando há a participação de todos. Desse modo, ressaltamos que o gestor escolar deve favorecer um ambiente educacional favorável, acolhedor e dinâmico para fazer a integração entre a cultura dos estudantes, especificamente dos jovens, adultos e idosos que retornam à escola, bem como aos docentes que atuam na EJA e a verdadeira cultura da escola (LIBÂNEO, 2008).

A educação brasileira evidencia poucas formações específicas para os educadores que atuam na EJA, considerando que alguns cursos de graduação apresentam uma carga horária reduzida em relação às disciplinas específicas de EJA e outros nem apresentam. Isso indica que os educadores ao serem direcionados a trabalhar na EJA também o fazem por outros fatores, proximidade da turma de EJA de seu local de residência, mas dificilmente foi por escolha ou por decisão durante a graduação ou outro curso específico direcionado à EJA. Contudo, é relevante destacar que o mestrado profissional em EJA, pioneiro no Brasil, foi por opção e escolha que o fazemos.

Dantas (2012, p. 51) acerca da formação do educador esclarece:

É esta a intencionalidade da ação educativa, bem como o caráter multidimensional da educação que nos remetem à formação do educador, cabendo a este estabelecer relações entre sua prática didática e pedagógica e as outras que lhe dão suporte, buscando dar significado ao que lhe é desconhecido e ao que lhe desafia, construindo e reconstruindo o conhecimento.

Considerando que a autoformação perpassa pelas necessidades ligadas às especificidades que os (as) educadores (as) vivenciam, por isso, ao declararem na pesquisa que acreditam na formação continuada e no processo de autoformação como um meio de atualizar-se como profissional, notamos, apesar dos distintos perfis dos educadores colaboradores, que a maioria sinaliza para a necessidade de formação continuada, considerando a perspectiva da autoformação, apesar de muitos desconhecem o conceito. Porquanto, é preciso que o processo formativo seja a partir da coletividade, constituindo um grupo de interesses específicos, emergindo da própria necessidade docente em sala de aula e das realidades apresentadas pelas especificidades das turmas de EJA em que atuam.

Portanto, a consciência de que a formação continuada deve ter um caráter mais reflexivo, contemplando práticas colaborativas, tem aumentado, tornando essencial criar espaços de estudos, reflexões e pesquisa nos quais possamos analisar os desafios e possibilidades de enfrentar e superar obstáculos, ajudando a equipe gestora nesse processo de formação e autoformação em que todos nós, educadores, buscamos soluções para as situações-problema enfrentadas dentro e fora das salas de aula, numa busca coletiva e incessante por melhoria de nossas práticas e da qualidade da educação. Esses espaços, tomados como possibilidades de reflexão e ação das práticas educativas, foram evidenciados nessa pesquisa nas sessões dialógicas reflexivas, nas quais abordamos uma síntese a partir desse momento.

5.3 OS COLABORADORES NO PROCESSO DE REIVINDICAÇÃO DO DIREITO À EJA: AS SESSÕES DIALÓGICAS REFLEXIVAS

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais pára de educar-se (FREIRE, 1993, p. 19-21).

Existe mesmo idade certa para aprender? Por que, então, educadores (as) estão sempre estudando e aprendendo? Em cada realidade, pessoas diferentes, e não poderia ser de outra maneira, são pessoas que vivem no mundo do trabalho, que têm responsabilidades sociais e familiares e, a depender da experiência acumulada do ambiente e da realidade cultural em que vivem, construíram seus valores éticos e morais e, por isso, implica pensarmos nos sujeitos jovens e adultos em várias temporalidades circunscritas à vida e, a partir deles, articular com os tempos da escola. Conforme Sousa (2001, p. 80),

Muito pouco estimulada pela cultura escrita, as camadas populares baianas realizam múltiplas aprendizagens por meio das trocas na vida social. Para eles, ter acesso à escrita e ao pensamento científico tem mais o sentido de dispor de um recurso extra na luta pela vida do que aumentar a intensidade do prazer de existir, como é o caso para os nossos intelectuais.

Assim, as sessões dialógicas reflexivas levaram-nos a valorizar as ações e vozes dos parceiros colaboradores, participantes dessa pesquisa, a estabelecer relações, sentidos,

experiências e reflexões capazes de estabelecer uma síntese cultural como nos lembra Freire (1969), entre eles e nós, o que não significa compartilhar na diferença e nas singularidades e não em perfeita harmonia, pois, há que haver consciência crítica, no sentido de discordar, denunciar e anunciar possíveis mudanças em colaboração para uma realidade mais humana e com menos direitos negados. Significa dizer que “[...] o sentido de uma noção na vida social é sempre local, particular e contextual”. (SOUSA, 2001, p. 87).

5.3.1 Sessão dialógica reflexiva 1: A sala de aula na visão dos estudantes

A 1ª sessão de dialógica reflexiva aconteceu no dia 14/07/2017, na sala de aula da turma experiencial e reflexiva de EJA da Escola Municipal Castro Alves, tendo como partícipes colaboradores, os estudantes da turma experiencial e reflexiva de EJA e os professores colaboradores Renata Lopes, Wellington Lima e Sônia Vieira.

Os professores colaboradores apresentaram um estudo de caso, construído colaborativamente por eles, para análise dos estudantes, a fim de que refletissem acerca da temática: A sala de aula na visão dos estudantes, pois consideramos que ao escolherem o caminho da escola, os jovens e adultos optam pelo seu desenvolvimento pleno como ser humano e precisam ser tratados na sala de aula como sujeitos que enfrentam problemas concretos, que defendem interesses práticos, caso contrário, estes não perseverarão em seus estudos.

Estudo de caso:

A escola que os (as) alunos (as) da EJA têm em seu imaginário, porque já passaram por ela anos atrás ou porque acompanham o cotidiano de filhos (as) ou ainda porque viram falar, nem sempre é aquela que encontram nos primeiros dias de aula.

1º caso:

Esperam encontrar o modelo tradicional de escola, um lugar onde predominam aulas expositivas, com assuntos copiados na lousa, onde os (as) professores (as) são os únicos que possuem o saber e transmitem conteúdos aos estudantes que recebem sem questionar. Esperam muita lição de casa porque acreditam que a quantidade de exercício leva à boa aprendizagem.

2º caso:

Esperam deparar-se com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios tradicionais; são convidados a lerem textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, questionam e refletem sobre o processo educativo, construindo aulas juntamente com os (as) professores (as).

Com qual das situações depararam-se nas aulas? E qual delas acredita ser o melhor caminho para a aprendizagem? Vamos refletir?

Diferenciada no sentido de valorizar as práticas sociais dos adultos, o que cobra das práticas docentes um diálogo aberto com o adulto, de modo a fazer aparecerem os assuntos de seus interesses imediatos, de sua experiência de vida, de sua oralidade, de suas aspirações ligadas ao desejo de estudar. (GONÇALVES, 2009, p. 22).

A demanda por EJA nunca é universal, considerando todos aqueles que não têm a escolaridade em cada nível de ensino por várias razões: necessidade de trabalhar, subutilização da leitura e da escrita no cotidiano das suas vidas, ausência de motivação para retornar à escola, dificuldades de acesso, entre outras. (ARROYO, 2010). Diante das negatividades, é fundamental pensarmos nas possibilidades e positivities de suas trajetórias e percursos humanos carregados de subjetividades e acumulados períodos de formação extraescolares que necessitam ser reconhecidos quando voltam à escola.

O estudo de caso possibilitou pensarmos em aulas mais dinâmicas em que os sujeitos da EJA pudessem participar ativamente, relacionando os conteúdos escolares com suas práticas e cotidianos vividos. E, assim, fizesse sentido para que pudessem constituir uma aprendizagem significativa a qual serviria à sua realidade presente e ao longo de suas vidas.

Nesse primeiro momento de estudo e reflexão, notamos o quanto as práticas escolares tradicionais estavam enraizadas em seus modos de pensar e ver a escola. Com o passar dos dias, nas aulas, foram compreendendo que o percurso trilhado anteriormente e o percurso a trilhar dali em diante na turma experiencial e reflexiva de EJA não poderiam ser iguais, uma vez que estávamos num projeto colaborativo em que todos são chamados a refletir e pensar em possibilidades de mudanças. Não eram aulas planejadas para eles e executadas, mas sim aulas planejadas com eles para atender as demandas atuais.

Cabe ressaltar que se considerarmos que nossas atividades enquanto docentes conta com a presença de mulheres e homens trabalhadores que chegam para as aulas, pós um dia intenso de trabalho e também de desempregados, trabalhadores temporários e informais, não podemos deixar de pensar no tema “trabalho” como um lugar especial e deve importar ao trabalho dos professores, das professoras e da escola. (BRASÍLIA, 2006)⁴⁹. E, assim, seguimos com várias reflexões, dúvidas, questionamentos e inquietações rumo à segunda sessão dialógica reflexiva.

⁴⁹ O primeiro caderno, ALUNAS E ALUNOS DA EJA, traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem quem são os seus alunos e alunas. Questões que abordam o perfil do público da EJA. (Caderno 1 da EJA, BRASILIA, 2006).

5.3.2 Sessão dialógica reflexiva 2: A turma de EJA e os sujeitos que a frequentam: As marcas da exclusão

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano. Entendia-se que na idade adulta as pessoas se estabilizavam e na velhice se deterioravam. (BRASÍLIA, 2006, p. 4-5).

Conhecer o jovem, adulto e o idoso na sala de aula nos remete pensar em uma concepção totalmente diferente dessa abordada pela psicologia em tempos anteriores, pois acreditamos que as pessoas vão acumulando conhecimentos e experiências com o tempo e a aprendizagem é construída ao longo de nossas vidas. Por conseguinte, os governos devem garantir que as oportunidades de aprendizagem estejam disponíveis e, principalmente, que estas os auxiliem a se beneficiarem ao máximo das oportunidades.

Durante esse diálogo, realizado na sala dos professores no dia 21 de julho de 2017, estabelecemos alguns dos aspectos vivenciados pelos jovens, adultos e idosos de nossa comunidade que os levaram para fora da escola ou nem chegaram a frequentá-la. Dentre os aspectos citados por nós professores (as), com base nas investigações cotidianas e no nosso processo formativo, vimos alguns aspectos que pudemos destacar como impedimentos dos sujeitos da EJA de continuar os estudos:

Sônia: A questão de gênero: em que mulheres tinham menos direito a estudar que os homens, por serem educadas para o lar pela maioria das famílias.

Sara: A gravidez na adolescência e a constituição de famílias por jovens.

Darlete: O trabalho na lavoura para ajudar os pais a criarem os filhos mais novos.

José Carlos: A imigração para São Paulo em períodos de estiagem em busca da sobrevivência

Renata: E após o casamento, muitas mulheres são impedidas de retornar à escola por seus cônjuges.

Essas mesmas percepções podem ser vistas no capítulo 4, quando descrevemos a realidade da comunidade de Pau-Ferro, a partir dos relatos de pais e mães nas reuniões escolares. Os educadores da EJA precisam de sensibilidade no acolhimento e motivação desses jovens e adultos que sentem a sensação de caminhos cortados. Em cada encruzilhada ou chegada, pode estar a frustração e a pergunta inevitável: cheguei ao final do caminho? O

que se abre a minha frente? O abismo, a outra margem, a borda? E depois dela? O vazio? (ARROYO, 2007).

Porém, voltando à escola novamente, nem todos experimentarão a sensação de que suas escolhas se tornarão mais facilitadas. O retorno ao estudo não significa que suas trajetórias se tornarão planas. As reflexões acerca da história da EJA, abordadas no capítulo 5, nos levam a pensar e refletir coletivamente nesse grupo de professores (as) que a sociedade impõe aos oprimidos uma realidade de exclusão que precisa ser transformada e, apesar de muitos acreditarem que a educação não seja capaz de mudar essa realidade, para nós, coletivos de professores dessa turma de EJA, é a possibilidade que temos.

Voltamos nossas discussões para a realidade dos educandos colaboradores da turma de EJA e como podíamos acolhê-los nas suas especificidades, tentando ao máximo valorizar as conquistas e as vitórias, mesmo que pequenas de cada um deles. Lembrando que o percurso já trilhado por nós na sala de aula da EJA possibilitou enxergar as mudanças no jeito de ser, de se comportar e relacionar dos educandos; foram transformando seus olhares e o modo de ver as coisas, tornando-se sujeitos mais críticos e conscientes de seus direitos.

5.3.3 Sessão dialógica reflexiva 3: Os possíveis impactos da escola sobre a vida dos jovens e adultos estudantes

Os conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação que os jovens e adultos carregam para a relação pedagógica, saberes e questões diferentes daqueles que a escola maneja, podem ser uma riqueza para a prática educativa. (ARROYO, 2007). Quando os professores e estudantes falam de coisas diferentes, o diálogo é possível, mas quando só os professores falam, torna um monólogo. “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 1987, p.32).

O desafio apontado por Freire (1987) permanece na nossa construção coletiva, durante nossas reflexões nesta sessão dialógica reflexiva realizada na sala de aula no dia 04 de agosto de 2017. Seria possível contribuir na formação dos sujeitos da EJA, de modo que suas tensas vivências tivessem significado, mas consciência de que podiam mudar, intervindo na realidade apresentada? Assim, iniciamos nossa reflexão, chamando os estudantes a colaborarem no processo de intervenção em que as opiniões, insatisfações e desejos fossem

dialogados em sala e fora dela, a fim de que suas vozes, nossas vozes fossem ouvidas pela gestão, uma vez que tínhamos um problema a resolver.

Com a saída da secretária escolar que nos auxiliava no período noturno, ficamos sem recurso humano que pudesse ajudar nas necessidades e dificuldades encontradas na escola e sala de aula, sendo somente nós professores (as) e os estudantes a resolver as situações surgidas no cotidiano. Assim, muitos dos professores queixavam-se da falta de materiais pedagógicos disponíveis para as aulas, do auxílio na digitação das atividades, da disponibilização dos recursos materiais como computador, data-show e outros para o desenvolvimento das aulas e, desse modo, iniciamos uma tensa discussão sobre as especificidades da EJA e constatamos como a ausência desses fatores influenciava negativamente no ensino e na aprendizagem.

Observa-se que os sujeitos dos setores populares, ao mesmo tempo em que expressam sentimentos e atitudes de rejeição e distanciamento à instituição escolar, reconhecendo e reagindo aos processos de discriminação, desvalorização e inferiorização social de que muitas vezes são vítimas, fora e dentro do contexto escolar, não abdicam do seu direito à educação, mas [...] aceita-a como fonte legítima da aquisição do conhecimento, e nela depositam suas expectativas de promoção social. (NOGUEIRA, 1991, p. 90).

Naquele momento reflexivo, os estudantes falavam acerca da exclusão que percebiam e sentiam por parte da gestão escolar, não tendo a presença da diretora e coordenadora pedagógica no acompanhamento deles em sala de aula e agora tinha um agravante, a não disponibilização de recursos didáticos pedagógicos por não ter quem auxiliasse os professores na secretaria escolar. Era necessário pensar em todos os materiais e recursos de que precisaríamos utilizar nas aulas à noite para buscar com antecedência na escola no turno diurno. Quando esquecíamos algo, ficávamos com as aulas comprometidas.

Diante da situação apresentada, os estudantes da turma de EJA decidiram pensar em soluções viáveis para a resolução do mesmo e agendaram, através do professor Wellington, uma reunião com a diretora na semana que iniciaria. A reunião foi agendada e os estudantes solicitaram que seriam somente eles e a gestora. Coincidentemente, viajei nesta mesma semana para Salvador e só pude compartilhar do ocorrido na reunião e dos efeitos provocados na semana seguinte quando retornei. É importante ressaltar o relato das alunas durante a aula de Matemática na segunda-feira.

Roseli: Professora, nós reunimos com a diretora e dissemos tudo que estávamos querendo dizer. Fazia tempo que ela mandava recado de que vinha visitar a gente e nunca aparecia. Até quando vinha para as reuniões de Conselho de classe que

acontecia, à noite, ela não entrava na nossa turma. Pois, ela é boa de conversa, mas não nos convenceu. Disse que as atividades que ela exerce durante o dia são muitas e que é impossível estar à noite, a não ser em alguns momentos e que havia combinado com a vice-diretora que mora na comunidade para nos auxiliar quando precisássemos. Aí eu disse a ela. E nunca sentiu curiosidade de ver como somos em sala de aula, porque só nos conhece das reuniões?

Zaide: A diretora respondeu que a EJA para ela é uma caixinha de surpresa e que ela confessava que a senhora professora Sônia é que devia ter marcado a reunião com ela. Mas, dissemos que a senhora nada tinha a ver com aquela reunião, que éramos nós estudantes que estávamos sentindo excluídos na escola e que só estávamos ali porque os professores eram bons e conseguiam amenizar os problemas dando um jeitinho nas situações.

Maria Milza: Como pode deixar a secretaria trancada? E os professores serem obrigados a buscar materiais durante o dia para levarem pra casa e depois pra escola? Isso não estava certo.

Zaide: E quando é que a EJA vai deixar de ser uma caixinha de surpresa? Por que a senhora não abre?

Maria Edes: Acho que a diretora queria nos matar, mas disfarçou e comprometeu a estar mais presente e quando a senhora chegasse de viagem teria uma conversa contigo para replanejar algumas ações e mudar o que não estava bom. Mas precisava falar com você. Ela já lhe chamou?

Diante dos depoimentos, ouvidos em silêncio, refletíamos acerca dos conflitos, provocações e lutas por direitos... E do quanto haviam mudado. Suas denúncias, os anúncios que faziam na sala eram surpreendentes. Nas salas de EJA estas marcas se evidenciam, ora por atitudes de extrema timidez, ora por atitudes de irreverência e transgressão (BRASÍLIA, 2006). Neste contexto, as buscas dos estudantes pelo diálogo com a gestão escolar mostram que os termos tolerância, abertura, parceria e interdependência são começos da transformação social desses sujeitos.

[...] o elemento tolerância é exigido na nova relação, é preciso estabelecer o diálogo entre as nossas diferenças e nos enriquecemos nesse diálogo. [...] não podemos julgar a cultura do outro através dos nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade. (FREIRE, 1985, p. 25).

Portanto, o papel do (a) professor (a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar e o caminho para a conscientização se dá no desvelamento dessa realidade numa conexão com a prática da mudança, de tal modo que esta investigação colaborativa se produziu a partir dos relatos, denúncias, anúncios e reflexões dos sujeitos colaboradores e da pesquisadora inserida nesse contexto, bem como das ações e proposições para a mudança.

Assim, “[...] cultivar a atenção e as delicadezas da escuta sensível, para podermos falar do que nos acontece, escutar os outros, calar, dar tempo e espaço a reflexões” (BISPO, 2016, p. 71), nos fez perceber, nas atitudes concretas dos estudantes que dialogaram com a gestora, quem de fato precisava ouvir e refletir para tomar decisões, que as mudanças só acontecem num cenário onde há diálogo constante, sem imposição.

5.3.4 Sessão dialógica reflexiva 4: Os conteúdos trabalhados em sala de aula e as reais necessidades dos estudantes da EJA

No dia 25 de agosto de 2017, na sala dos professores, reunimos novamente, para seguirmos discutindo e refletindo sobre os saberes dos estudantes da EJA e quais conteúdos seriam significativos para a aprendizagem escolar. Pois, mesmo um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativo para o estudante se valorizar seus conhecimentos anteriores e produzir novos saberes que façam sentido na vida fora da escola. Devemos reconhecer que os conhecimentos trazidos pelos estudantes jovens e adultos para a escola estão diretamente relacionados às práticas sociais do cotidiano e são eles que também norteiam os saberes escolares.

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. [...]. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1997, p. 56).

Para aprofundar nosso estudo e nossas reflexões, utilizamos como referencial teórico para subsidiar nossas concepções e aprendizados, o livro: *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, Itinerários por uma vida justa*, de Arroyo. O mais importante era criar um clima de produção de saberes através do qual os educandos pudessem obter uma visão de conjunto de sua existência e, com ela, construir caminhos coletivos de transformação do seu mundo. (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Iniciamos a discussão, utilizando o destaque do título do livro e uma mesa representativa com alguns dos produtos e materiais, representando as atividades desenvolvidas pelos estudantes e os meios de sobrevivência. O texto selecionado para o estudo e reflexões foi: O tempo de EJA, um tempo de afirmação do direito à cidadania e ao conhecimento (ARROYO, 2017, p. 130-132). Durante o estudo, íamos discutindo acerca do que trabalhar nas aulas, de modo que colaborássemos na construção do conhecimento dos estudantes e na efetivação desses conteúdos na potencialização das competências que os jovens e adultos já desenvolvem em sua vida cotidiana em administrar suas finanças e sua sobrevivência.

Foto 18. As atividades realizadas pelos estudantes da EJA



Fonte: Pesquisa direta da autora (2017).

A professora **Renata** fez uma reflexão que nos levou a construir um quadro dos saberes necessários aos estudantes relativos às atividades que desenvolviam no cotidiano.

Renata: Se queremos trabalhar com conteúdos que ajudem os estudantes a qualificarem o que já fazem, devemos perguntar a eles o que fazem, o que já sabem e no coletivo o que podemos construir e qualificar.

As discussões e reflexões seguiram apontando “a conscientização”, à medida em vamos trabalhando com os colaboradores e nos conscientizando, conscientizamos também os outros. Assim, as produções coletivas vão ganhando força na escola e juntos formamos um coletivo que aprende a ensinar, ensinando.

Wellington: E, se não der certo essa ideia de partirmos do que eles fazem para definirmos os conteúdos a serem estudados? O que fazemos?

Sônia: Penso que enquanto ministramos as aulas, vamos descobrindo o perfil dos estudantes e só podemos perceber o que os motivam a estudar, observando o que dizem, escrevem e a que ficam atentos...

Eliete Maria: Verdade. Eu percebo isso nas aulas de Ciências, quando consigo fazê-los direcionar o conteúdo estudado aos afazeres do dia-a-dia deles e assim, conseguem relacionar o conteúdo estudado com o que precisam para suas vidas e seus trabalhos.

Nesse sentido, as reflexões seguiram e chegaram à ideia de construírem um quadro que possibilitasse a experiência de construírem junto com os estudantes, os conteúdos a serem estudados em cada disciplina, bem como as possibilidades de relacioná-los aos trabalhos e funções que exercem na sociedade. Coletivamente, iniciaram o estudo, para apoiá-los nesse planejamento e em metodologias que os ajudassem a desenvolver essas aulas.

Em seguida, os professores Sônia e Wellington iniciaram a construção de um quadro em que esse estudo seria sistematizado em sala de aula com os alunos e para construção do mesmo, utilizaríamos a aula de matemática. Assim, teríamos, num momento posterior, condições de refletir sobre as possíveis contribuições dessa atividade na construção do conhecimento dos alunos e na reflexão sobre o mundo do trabalho, ou seja, a EJA no lugar das possibilidades.

5.3.5 Sessão dialógica reflexiva 5: A diversidade de atividades e vínculos no mundo do trabalho dos estudantes da EJA

Iniciamos o trabalho na sala de aula, no dia 08 de setembro de 2017, na aula de Matemática como havíamos proposto. O estagiário licenciando em Matemática contribuiu para que a atividade fosse desenvolvida, trazendo ao máximo os conteúdos específicos da área com a participação dos estudantes, contextualizando e estabelecendo relação com suas atividades práticas.

Sônia: Agora que já falamos um pouco sobre a relação entre os conteúdos eleitos pela escola e aqueles que fazem parte da vida e da experiência acumulada por vocês estudantes, vamos ver uma outra prática em que consideramos as necessidades de vocês para planejar o trabalho.

Essa foi a consigna que lançamos para apresentar o quadro construído, a fim de pensarmos juntos com os estudantes nos conteúdos que poderiam ser trabalhados em sala de aula. Conhecimento este, que só adquirimos com os nossos estudos e reflexões coletivas. As trocas de experiências, o saber e não saber fazer são momentos marcantes que nos tornam sujeitos em formação, já que o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes é o objetivo maior de qualquer formação (LERNER, 1996).

Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes não escolares, mas saberes, a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos.

Quadro 07. As habilidades desenvolvidas em função do trabalho

Nome	O que faz atualmente	Saberes envolvidos
João Batista	Servente de pedreiro	Medidas de peso e comprimento; Domínio de área (espaço e cálculo), volume; Visão espacial e estética; Materiais, produtos e quantidades; Domínio do tempo cronológico; Noções de misturas, proporções.

Fonte: Modelo do preenchimento do quadro elaborado pelo coletivo de professores da turma de EJA (2017).

O quadro ia sendo preenchido e junto com os estudantes íamos refletindo acerca de quantos conhecimentos eram precisos para executar as atividades que desenvolviam no cotidiano. Vale destacar que a sensação de conquista, de capacidade e dignidade, verificando o quanto já sabem, trouxe uma satisfação pessoal para os estudantes e contribuiu para as próximas reflexões do coletivo de educadores de EJA, quanto a nossa forma de trabalhar, garantindo um encontro mais efetivo entre a escola e os estudantes da EJA.

5.3.6 Sessão dialógica reflexiva 6: Os principais desafios do (a) professor (a) da EJA

A importância da valorização dos saberes prévios dos educandos é uma questão que vem sendo muito discutida ultimamente, mas não é tão simples quanto parece. Os saberes prévios dos educandos jovens, adultos e idosos não são coisas e, por isso, precisam ser investigados constantemente. Esses saberes variam com as mudanças e as demandas sociais.

Oscilam, evidenciando angústias, sofrimentos, expectativas e esperanças de quem aguarda uma nova oportunidade nos espaços de escolarização e de formação para a vida, a convivialidade e o trabalho digno. E essas estratégias que movem a vida dos educandos evidenciam que os espaços da educação de jovens, adultos e idosos agudizam a questão da heterogeneidade nas salas de aula, o que cobra uma presença de educadores preparados para pensarem uma educação versátil, sob medida. (MACHADO, 2009, p. 26).

Para a autora, significa nos perguntarmos: quem são os estudantes da EJA? E como estamos preparados para atuar nessa modalidade?

A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais. (MACHADO, 2009, p.29).

Embora a maioria dos (as) professores (as) não possuía habilitação específica em EJA, há, segundo Soares (2008), alguns cursos de Pedagogia, com ênfase específica ou habilitação para atuar na EJA; não ocorre o mesmo com as licenciaturas. Diminuir a distância entre o que esperam os estudantes da EJA e o que a escola oferece está sendo uma tarefa designada aos professores (as). Dessa maneira, perguntamos: quais são os principais desafios do (a) professor (a) da EJA?

Quando assumimos um contrato temporário ou quando somos aprovados num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino, pensamos estar preparados para assumir a sala de aula, mas os conteúdos estudados em nossas áreas, os materiais pedagógicos e os procedimentos metodológicos que conhecemos na formação inicial, estão longe de contemplar todos os aspectos da realidade da escola na qual iremos atuar.

Foto 19. Estagiários e professores nas sessões dialógicas reflexivas



Fonte: Pesquisa direta da autora (06/10/2017).

Para nossa reflexão, utilizamos os textos de, Imbernón, Nóvoa, Soares, Arroyo, Haddad (2007), Machado (2009), dentre outros autores que fundamentam nossa prática pedagógica de professores em formação. Entretanto, foram as reflexões trazidas pelos estagiários e professores que nos fizera pensar melhor nos desafios que enfrentamos em sala de aula e juntos buscamos efetivar esses momentos coletivos de estudo e reflexão. Refletir que os espaços de formação são importantes para a nossa prática é o ponto fundamental, mas a formação é um processo, e, por isso mesmo, precisa ser de ação-reflexão-ação (SCHON, 2000).

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA tem causado situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda a aula? [...]. Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? (MACHADO, 2009, p. 31).

Os desafios da sala de aula ficaram muito mais visíveis nas experiências relatadas pelos estagiários que, muitas vezes, pareciam tranquilos, seguros de seus conhecimentos e outras vezes, tão inseguros, a ponto de questionarem:

Erivelton: A formação que estamos tendo será suficiente para atuar na sala de aula quando nem sei com que público irei atuar: ensino fundamental, EJA, ensino médio? O que fazer? Como trabalhar os conteúdos com esses públicos tão diferentes? Seria da mesma maneira?

Stephanie: Às vezes eu estava segura. Sabia bem o conteúdo que estava trabalhando com os estudantes da EJA. Mas às vezes me batia um desespero por não saber se eles estavam gostando ou não da aula. Depois eu comecei a reparar nos olhares

deles, se estivessem ativos, participando sem cochilar, é porque a aula estava boa, mas se estivessem cochilando em alguns momentos, será que era porque a aula estava ruim ou porque estavam cansados do trabalho durante o dia?

Erivelton: Sem contar que fazer o planejamento é tranquilo, mas quando o conteúdo termina e a aula ainda não terminou o que fazer? É assim que diz? Acho os pedagogos mais preparados para lidar com o tempo nas aulas.

Estas e outras questões são relatadas pelo estagiário como sendo problemas difíceis de imaginar na formação antes de atuar na realidade, ou seja, no momento do estágio. Estariam mesmo preparados para estagiar? Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos (as) professores (as) que estão entrando na formação inicial, na graduação; os docentes já graduados que já atuam há algum tempo nas redes públicas de ensino também se questionam e apresentam inúmeros desafios. Os relatos apresentados pelo coletivo reunido nessa sessão dialógica reflexiva evidencia a necessidade de formação continuada e de espaços de estudo reflexão tanto na graduação quanto na formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Cabe ressaltar que as questões que foram levantadas para as reflexões, dizem respeito à turma de EJA tempo formativo II.

Os professores da EJA precisam conhecer as diretrizes curriculares para EJA coordenado pelo conselheiro e professor Carlos Roberto Jamil Cury, que elaborou o Parecer e a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para EJA. Entre os aspectos relevantes que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca, está a necessidade da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Como nós professores, o gestor escolar, a coordenação pedagógica da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de um modelo educativo que considere as especificidades dos estudantes da EJA e a formação para os educadores que atuam nessa modalidade educativa?

Durante as discussões, abordamos um pensamento de Arroyo (2007) que nos leva a pensar que a EJA logo se institucionalizará nos moldes e modalidades organizativas do ensino fundamental e médio, com sua rigidez, grades e disciplinas, cargas horárias, frequência, hierarquias e avaliações serão defendidos pelos educadores e educandos. E, acreditamos que propostas que não consideram os jovens e adultos como seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, que apresentam especificidades, que acreditam numa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerão fracassadas. Portanto, sigamos refletindo acerca da concepção de EJA que temos e como elaborar uma proposta que atenda as demandas e especificidades dos educandos e educadores da EJA.

5.4 ELABORANDO POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EJA: AS PROPOSIÇÕES DOS PESQUISADORES COLABORADORES

A sessão dialógica reflexiva 07, realizada em 03 de novembro de 2017 na sala de aula da turma de EJA, visava à reflexão e proposição de ações que consideramos de extrema importância nas políticas públicas de EJA, a questão da permanência dos sujeitos jovens e adultos na escola após ingressar nela ou retornarem a ela. Pinto (2008, p. 108) chama a atenção para o fato de que todo esforço social de alfabetização e de escolarização, dá em resultado a reivindicação de educação em níveis mais elevados pelos indivíduos.

Desse modo, o papel da escola e do educador da EJA é o de proporcionar momentos de reflexão e atividades que levem os estudantes a construir seus conhecimentos a partir do que já construíram ao longo de suas vivências e serem capazes de recuperar experiências individuais dos participantes colaboradores sem que elas caiam nos silêncios e nas relações de poder que rondam a escola. (SANTOS, 2011). Os dirigentes políticos do município, já que estamos tratando as políticas públicas na esfera municipal, precisam tomar consciência de que quanto mais instruído for o indivíduo, mais exigente e crítico ele se torna e, de toda maneira, ele se torna um reivindicante.

Esse é um dos motivos pelos quais consideramos que os objetivos propostos nesta pesquisa colaborativa foram alcançados, embora não sendo na totalidade, mas se nota uma construção colaborativa do conhecimento e da consciência de seus direitos, aprendendo a duvidar daquilo que lhes são ofertados como políticas. Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas

são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação.

Questionando os educandos acerca de como incentivar a permanência e o sucesso escolar, responderam que é preciso valorizar a presença deles na escola. Essa foi uma reivindicação feita pelos jovens e adultos em seus vários relatos sobre o que lhes fazia permanecer até o final desta jornada concluindo o ensino fundamental, pois, retomamos, neste momento oportuno, as palavras da secretária municipal de educação, Maria Lene e da atual secretária de educação, Nelcimares, na sessão dialógica em que refletíamos sobre as proposições para a efetivação das políticas públicas de EJA no município. Ambas, mostraram-nos o quanto é pertinente motivar, valorizar e fazer boas aulas na EJA, a fim de que os estudantes sintam-se valorizados, respeitados e acima de tudo, aprendam.

Maria Lene: “Se não tem aluno, não tem professor, não tem escola”. Então, é preciso trabalhar bem, respeitando e valorizando os saberes dos estudantes jovens e adultos. Para isso é preciso também que os educadores tenham formação específica para atuar na EJA.

Nelcimares: Os jovens, adultos e idosos precisam ter seus direitos garantidos, mas somente eles poderão dizer como querem esse direito efetivado. Assim, essa turma de EJA possibilitou-nos enxergarmos várias coisas que antes apenas julgávamos. A questão de abrir matrículas para a EJA não é suficiente para as políticas de EJA no município.

As falas das colaboradoras neste momento nos leva a compreender e constatar que os objetivos propostos neste projeto de intervenção com a implantação da turma experiencial e reflexiva de EJA, instituída numa gestão e dado sequência em outra após as eleições, contribuíra para que mais colaboradores fossem sensibilizados nesse processo de reivindicação por políticas públicas de EJA (e mais que somente sensibilizados), passassem a refletir sobre as especificidades da modalidade. Deste modo, as ações que viemos realizando desde os primeiros passos, até o momento em que concluímos esta etapa com a certificação do ensino fundamental pelos colaboradores egressos dos programas de alfabetização que aceitaram colaborar na pesquisa e seguir estudando, serviram-nos de referenciais para continuar a reivindicar outras políticas públicas para a EJA.

Construir a qualidade do ensino na EJA é ação que pede participação de todos os segmentos da sociedade, educandos, educadores, pessoas jovens e adultas que se comprometem em lutar por equidade nesta sociedade desigual. Para mobilizar e sensibilizar colaboradores nesta luta em prol dos direitos negados e de ações e políticas públicas mais consistentes em termos da EJA retornaremos a convidar o poder público e a sociedade para

esse compromisso. Ação que instituímos nesse momento em que com a colaboração de todos num processo de luta, reflexões, conquistas e mais reivindicações, um momento de devolução das ações e proposições que seguem para todos os colaboradores nesse processo e para a comunidade como um todo.

Esperamos que este momento ímpar na vida dos colaboradores estudantes da turma de EJA e dos educadores da Escola Municipal Castro Alves seja apenas um em meio a tantos outros momentos que virão. E, são mais de duas décadas que se passaram, desde que o poder público municipal assumiu a EJA como modalidade educativa. Assim, o Plano Municipal de Educação se torna uma conquista e ao mesmo tempo um documento para acompanhamento das ações de EJA e constantes avaliações. É preciso que as ações saiam do papel e se efetivem concretamente.

A implantação da turma de EJA na comunidade de Pau-Ferro foi uma ação instituída colaborativamente e que se tornou uma efetivação daquilo que apontam as Leis, mas para seguirmos reivindicando e lutando por equidade, lançamos como proposição coletiva, algumas políticas de incentivo à escolarização dos estudantes da EJA como: Carteira de estudante; Vale-transporte; Vale-alimentação; Bolsa de estudo; Transporte; Alimentação escolar; encaminhamento de trabalho em parceria com empresas, dentre outras políticas que assegurem a permanência com aprendizagem e sucesso para jovens e adultos que trabalham e estudam, ou ainda, desempregados, em situações de vulnerabilidade e que precisam de ações concretas e investimentos para seguir estudando e prosperando na vida.

Do mesmo modo, os gestores, coordenadores pedagógicos e professores que convivem com os educandos da EJA precisam se adaptar às situações vivenciadas pelos estudantes da EJA, pois reconhecem que é preciso provocar aprendizados que permitam aos estudantes construir um presente menos indigno e um futuro mais equitativo. “O educando, por suposição, está privado do saber que vai adquirir, mas não da consciência de sua situação, de julgamento de si e da qualidade do professor que lhe dará a instrução (ainda quando tal consciência não seja clara)”. (PINTO, 2008, p. 118).

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. (DI PIERRO, 2003, p. 17).

Comprendemos ao longo desses dois anos em que desenvolvemos a pesquisa-ação colaborativa o quanto aprendemos a fazer no percurso, construindo juntos, instrumentos,

metodologias, fazendo aulas com os estudantes colaboradores e, ainda que descobríssemos muitas coisas e propiciamos inúmeras reflexões neste percurso, muito ainda, temos a descobrir. Somos educadores de EJA, eternos aprendizes e, como nos diz Shor (1985, p. 13) “Infelizmente, os departamentos acadêmicos e as escolas de educação desestimulam os professores a fazer experiências”.

Assim, aprendemos com a experiência colaborativa do projeto de intervenção na Escola Municipal Castro Alves, o qual serviu-nos de base, para que as políticas públicas de EJA no município sejam efetivadas e do mesmo modo, o quadro interno da Secretaria Municipal tenha a partir dessa experiência relatada aqui, subsídios para seguir as políticas públicas, implantando e desenvolvendo-as com êxito, a partir da colaboração da sociedade como um todo.

A **Sessão dialógica reflexiva 08**, realizada em 01 de dezembro de 2017, as proposições seguem acontecendo, mas dessa vez numa amplitude maior, envolvendo todos os colaboradores partícipes nesta pesquisa. Momento em que a voz de todos se faz presente num cenário maior e as proposições são apresentadas para a comunidade e registradas, a fim de serem acompanhadas, cobradas e avaliadas.

Foto 20. As proposições dos educadores e educandos, colaboradores da pesquisa



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Castro Alves (2017).

O ex-diretor da escola e atual diretor pedagógico, Luciano Macena, um dos colaboradores, lança uma das proposições para que a EJA tome uma dimensão maior no município, sendo implantada em outras comunidades e, para essa ação, propõe um mini censo que deverá ser realizado pelos agentes de saúde comunitários, por ter maior acesso às famílias e conhecer a realidade das comunidades em que trabalham. Pensando em novos colaboradores, talvez a partir dessa nova ação, consigamos ter dados mais concretos e reais da

população soutsosoarense em relação aos níveis de escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas que não fazem parte do censo escolar.

Na apresentação dos dados e das especificidades da EJA, relatamos outro fator de extrema importância, o educador das turmas de EJA. Segundo os próprios educandos, não podem ser qualquer pessoa. Fato este que, muitas vezes, tornam a população desacreditada quanto aos resultados positivos dos programas de alfabetização. A EJA precisa superar essa visão discriminante de que é igual a alfabetização. A concepção que temos da EJA carece de ser revisada e ampliada, a fim de que superemos a visão distorcida que temos dos educadores e dos educandos desta modalidade. Pelo contrário, por se tratar de atender sujeitos em tempos reais de vivências, apresentamos dificuldades em atender as exigências demandadas por eles na sala de aula para que atendam a demanda da sociedade em que estão inseridos.

A formação dos educadores da EJA é outro ponto que precisamos discutir e propor. Os educadores demandam por formação continuada e momentos garantidos para estudo e reflexão de suas práticas pedagógicas, pois construímos também conhecimentos quando refletimos sobre nossas práticas e as replanejamos. As sessões dialógicas reflexivas serviram-nos de momentos coletivos de reflexões e de conscientização de nossos desafios para seguirmos atuando na EJA como formadores de pessoas jovens, adultas e idosas que precisam estar preparados para atuar na sociedade atual. O que estamos sugerindo é repensar os parâmetros escolares com que a EJA tem sido proposta. Buscar parâmetros específicos na diversidade de modo a garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens. (ARROYO, 2007).

As práticas exercidas pelos professores da EJA não podem ser desqualificadas, por não possuírem formação específica para atuar nessa modalidade. O nosso convite é para uma reflexão constante sobre a qualidade do ensino na EJA e, na coletividade, encontrar novos caminhos de atuação, considerando o que sabemos fazer em sala de aula e o que não conseguimos fazer bem e necessita de estudo-reflexão-ação. Nesse sentido, faz-se imprescindível ouvir o que os estudantes desejam para sua formação escolar, confrontando com as teorias estudadas e com nossas pesquisas, estudos e práticas de sala de aula.

Neste momento compartilhamos essa experiência vivenciada na turma experiencial e reflexiva de EJA, concluindo assim, uma etapa de nossas vidas e, de onde seguimos conscientes de nossos direitos por educação e caminhos de mudança.

Estudantes da EJA (2017).

No quadro abaixo, destacamos algumas das proposições que consideramos importantes registrar, dentre as várias já descritas ao longo desta dissertação em outros momentos.

Quadro 08: As proposições dos colaboradores da pesquisa

Proposições	A quem se destina
Formação específica para educadores que atuam na EJA;	Educadores da EJA (equipe gestora e professores);
Espaço físico adequado para realização dos encontros formativos;	Educadores (as);
Organização do tempo e de horários dos docentes para realização de encontro coletivo de estudo e planejamento;	Professores (as);
Realização de um levantamento de textos de referência, material didático, teses e dissertações, livros e periódicos de EJA, e disponibilizar esse levantamento na rede municipal de ensino;	Educadores do município;
Material didático específico para esta modalidade de Ensino;	Professores (as) e estudantes da EJA;
Estabelecimento de uma rotina de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação de educadores de jovens e adultos;	Colaboradores da pesquisa e educadores da EJA;
Construir um banco de dados dessas experiências e das pesquisas voltadas para essa formação.	Educadores do município;
Agendamento de novos encontros dos participantes colaboradores dessa pesquisa colaborativa, para a tomada de decisões e encaminhamentos para a efetiva realização das propostas de continuidade das discussões aqui apresentadas.	Colaboradores da pesquisa e novos colaboradores

Fonte: Pesquisa direta da autora (2017).

As construções coletivas, os diálogos vividos no percurso, os desafios experimentados e as reflexões tecidas, juntamente aos conhecimentos construídos, parecem ter valido a pena. Nesta homenagem abaixo, dedicada a nós educadores (as), professores (as) da EJA, encontramos o sentido de ser educador e de que a luta em prol da coletividade por educação para as pessoas jovens e adultas no tempo presente, foi gratificante, mesmo quando muitos diziam o contrário.

A continuidade dessa discussão se faz prioridade. Pois, aqui elegemos e relatamos apenas algumas das ações e proposições elencadas pelos colaboradores nesta pesquisa.

HOMENAGEM

Queridos Professores...

Em nome de toda a turma, agradeço pela paciência e compreensão. Nós pensávamos que não fôssemos capazes de chegar à EJA e ir tão longe, mas com o empenho de todos vocês nós conseguimos ir mais além. Apesar das dificuldades, chegamos aqui e estamos bem satisfeitos.

Por tudo isso, muito obrigada, pois, quando nós queríamos desistir vocês não deixavam, sempre dizendo: vocês são capazes, vocês conseguem e com tanto carinho e atenção com a turma, isto nos motivava a seguir em frente. Porque sem motivação e sem um objetivo ninguém tinha levado os estudos a sério e, é, por isso, que estamos aqui. Creio que cada um de nós temos um objetivo e creio também que vamos alcançá-lo, graças a Deus e a vocês educadores.

Por isso, somos eternamente gratos a todos e esperamos que no próximo ano as aulas continuem, para que a gente consiga continuar estudando e finalmente chegarmos ao nosso objetivo maior, a conclusão do ensino médio e das etapas posteriores. Obrigada por tudo! Vamos sentir muitas saudades de todos vocês! O nosso abraço fraterno a toda equipe da escola e em especial, aos professores, Wellington, José Carlos, Renata, Sara, Darlete, Maria Eliete, Sônia e, carinhosamente também, aos estagiários Stephanie e Erivelton que chegaram de mansinho e conquistaram todos nós. Lembrando, ainda, de nossa querida merendeira Cátia, que sempre se preocupava em nos servir bem.

Assim, como em conto de fadas, nos tornamos uma família unida e feliz. E, esperamos em Deus, que todos e cada um de nós, vamos conseguindo dentro das possibilidades, realizar os nossos sonhos e projetos de vida.

Um forte e carinhoso abraço a todos e que Deus sempre os proteja!

Até logo!!!

Roseli Ferreira e a turma de EJA, em 30 de novembro de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo... Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura... Nas cidades a vida é mais pequena que aqui na minha casa no cimo deste outeiro. Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave, escondem o horizonte, empurram nosso olhar para longe de todo o céu, tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar, e tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

Fernando Pessoa (1993).

Esta pesquisa desenvolvida em colaboração no município de Souto Soares-Bahia, permitiu-nos ver daqui de nossa aldeia, o quão grande podemos enxergar e ir além da aldeia para colaborar com o mundo. Considerando as construções coletivas até aqui, tecemos algumas considerações acerca da investigação sobre os programas de alfabetização aderidos pelo município e a ausência da EJA como possibilidade de continuação dos estudos pelos egressos desses programas.

Assim, fica claro que as políticas públicas educacionais destinadas à EJA são vistas, na maioria das vezes, como leis aprovadas nos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, mas é preciso que a sociedade participe e mobilize o desenvolvimento dessas políticas públicas, por meio da socialização de informações, transformando em decisões.

Decisões estas que nos levaram a sensibilizar colaboradores numa luta coletiva pela efetivação das políticas públicas de EJA no município, mobilizando a população e reivindicando, junto ao poder público municipal, a implantação da turma experiencial e reflexiva de EJA na Escola Municipal Castro Alves, campo empírico da pesquisa, na comunidade de Pau-Ferro. A turma de EJA consistiu no Projeto de Intervenção da pesquisa neste Mestrado Profissional em EJA (MPEJA/Uneb), sendo implantada no dia 18 de fevereiro de 2016, tornando-se a primeira experiência de EJA do município, possibilitando a continuação dos estudos de egressos dos programas de alfabetização e outras pessoas jovens, adultas e idosas que desejavam retornar à escola e elevar sua escolaridade.

Como desenvolver, em colaboração com estudantes egressos dos programas de alfabetização e outros colaboradores, ações que contribuam com a implantação da EJA no município de Souto Soares-Bahia, visando assegurar a continuidade dos estudos? A ação de construir, coletivamente, os destinos da EJA no município, a partir desta questão norteadora, fez com que sensibilizássemos gestores, educadores, egressos dos programas de alfabetização

e outras pessoas da comunidade para a transformação dessa realidade apresentada. Um mosaico de colaboradores nessa luta.

Na investigação, por meio das entrevistas e falas dos egressos dos programas de alfabetização, compreendemos que o ciclo vicioso dos gestores em aderir aos programas de alfabetização, não com o objetivo de alfabetizar a população, mas para assegurar um emprego, mesmo que temporário a eleitores das comunidades, impediam a implantação da EJA e, como consequência, eram sempre os mesmos sujeitos nas turmas de alfabetização e não tinham a oportunidade de seguir estudando. E, os que ainda não haviam se alfabetizado e que deveriam compor essas turmas não eram motivados a frequentar e o índice da população alfabetizada apresentava poucas mudanças.

A omissão da gestão pública municipal e das pessoas da sociedade em reivindicar o direito do acesso à educação provoca a falta de comprometimento e a aceitação da realidade imposta. Foi nessa realidade, em que foi preciso sair da ilha para ver a ilha (SARAMAGO, 1997) e, com um novo olhar, foi possível enxergar as possibilidades com que concretizamos o sonho de sair do comodismo para iniciar o processo de mudança no histórico da EJA no município.

São evidentes que os estudos sobre a EJA tratam, sobretudo, de práticas de alfabetização e escolarização inicial de jovens e adultos, sendo que as etapas posteriores do ensino fundamental e médio constituem em lacunas da pesquisa e da produção de conhecimento. Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida apresentou como objetivo geral: desenvolver com os partícipes colaboradores, ações para a efetivação das Políticas Públicas de EJA, propondo a implantação da modalidade educativa à gestão pública municipal.

A efetivação dessa política pública de EJA possibilitou aos sujeitos egressos dos programas de alfabetização o acesso à educação como direito de todos e a continuidade dos estudos em níveis mais elevados, melhorando a situação da comunidade em que estão inseridos, com vistas a uma educação para o presente. A pesquisa buscou identificar e analisar os programas de alfabetização existentes no município e seus pressupostos, bem como a quantidade de turmas implantadas e em quais localidades; traçando o perfil dos sujeitos que as frequentaram, e qual o quantitativo de concluintes; refletindo e analisando os documentos legais do município para verificar o que apontam sobre as políticas públicas de EJA e como se efetivam.

Sinalizamos, ao longo do texto, considerações que apontam além de um diagnóstico mais aproximado da realidade investigada, evidenciando além de tantas outras questões, a escassez de informações sobre a EJA como um dos motivos que influenciava no problema da

não oferta da modalidade no município, confundida, muitas vezes, com os programas de alfabetização Topa e PBA. Apresentamos também demandas e propostas à Secretaria Municipal de Educação, por meio de um seminário, realizado em 01 de dezembro de 2017, em que os colaboradores comunicaram as reflexões e proposições para a efetivação das políticas públicas municipal de EJA.

Do mesmo modo, a ausência de dados concretos e reais sobre os resultados e impactos dos programas de alfabetização não possibilitou um diagnóstico mais aprofundado do quantitativo de pessoas não alfabetizadas e que ainda não concluíram o ensino fundamental no município de Souto Soares-Bahia. Fato este, que nos direcionou na escolha da comunidade de Pau-Ferro, para implantação do projeto de intervenção, uma vez que a pesquisadora-colaboradora se insere nesta realidade e teria dados mais próximos para intervir colaborativamente. A comunidade apresentava um quantitativo de aproximadamente 10 pessoas não alfabetizadas, segundo agentes de saúde da comunidade e um grande número de pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio.

Agora, portanto, há espaços efetivos de articulação, mobilização e reflexão entre professores, pesquisadores e gestores, cabendo a cada um desses profissionais contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA no município, visando a sua implantação no município como um todo, tendo como referencial reflexivo e proposições concretas de quem experienciou na prática a turma de EJA da escola Municipal Castro Alves.

Além da preocupação com a divulgação dos resultados das investigações no campo da EJA para a comunidade acadêmica e para as demais instâncias de formação de educadores, os pesquisadores atentos ao compromisso promoveram, na última sessão reflexiva dialógica, um momento de disponibilização dos resultados da pesquisa para a comunidade, cuidando para que a gestão municipal recebesse as proposições de como implantar uma política pública municipal para que a população conclua o ensino fundamental, de modo que os jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental nessa turma experiencial de EJA tenham a oportunidade e incentivos para seguirem estudando rumo a conquista de outras etapas na escolarização.

Efetivada por pressão dos colaboradores, a política pública de EJA no município de Souto Soares fez com que a Secretaria Municipal de Educação assumisse a responsabilidade política de atender essa população, assegurando junto aos colaboradores desta pesquisa a implantação de turmas de EJA nas comunidades onde os sujeitos egressos dos programas de alfabetização desejassem seguir estudando e, desse modo, elevar os níveis de escolarização e aprendizado dos munícipes, uma vez que a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

demonstra a importância da contribuição que a aprendizagem e a educação de adultos podem oferecer a muitos setores da sociedade. (UNESCO, 2016). A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública.

Um dos problemas apontados pela pesquisa é que somente a oferta de turmas de EJA não assegura a continuidade dos estudos pelos sujeitos jovens, adultos e idosos da comunidade; são necessárias outras políticas públicas de EJA para a garantia dos direitos. É preciso que o município desenvolva uma política de encaminhamento ou de integração para direcionar os educandos que participaram dos programas/projetos de alfabetização às escolas mais próximas de suas residências para seguirem estudando, visto que o fator distância da escola de suas residências é um impedimento ao retorno desses sujeitos para a escola.

A saída dos jovens e adultos da escola é outro elemento inerente à EJA. Muitos sentem o desejo de retornar à escola, mas, em função de fatores internos como as dificuldades de aprendizagem, dificuldades no processo de leitura, escrita decorrente dos longos períodos que ficaram fora das instituições escolares e fatores externos provocados pelas dificuldades como o apoio e incentivo dos familiares, especialmente cônjuges e filhos, a conciliação do trabalho com os estudos, dentre outros interferem no seguimento dos estudos.

Para superar tais dificuldades, vimos que o incentivo à permanência é fundamental, desde o acolhimento dos alunos na escola e na sala de aula, a motivação, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com sentido para a vida dos alunos, porque só se aprende aquilo que deseja e quando conseguem estabelecer relações com suas vidas numa aprendizagem significativa. Por isso, sendo a educação um processo contínuo dos sujeitos, precisamos motivá-los a desejar o conhecimento, pois à medida que adquire conhecimentos, naturalmente sente o desejo de ir mais além.

Essa evidência se dá nas falas dos educandos, quando relatam o desejo de seguir estudando. Alguns expressam o desejo de algo mais próximo do nível em que se encontra como concluir o ensino médio, outros preferem arriscar e lançar seus sonhos e metas um pouco mais longe como expressando o desejo de cursar o ensino superior e até mesmo exercer a profissão de professor (a). Estas afirmativas nos levam a acreditar que quanto mais uma pessoa se educa mais exigente ela se torna. Fato este, também, possível de constatar nas ações e reflexões promovidas pelos educadores e educandos que atuaram nesta turma experiencial e reflexiva de EJA, compondo diversos momentos neste percurso em espiral, demandando continuidade desse processo investigativo e colaborativo em que os partícipes colaboradores denunciam a negação de direitos e seguem lutando pelas políticas públicas de EJA.

Neste percurso, compreendemos as nossas possibilidades e limites na pesquisa colaborativa, nas reflexões sobre nossos saberes e dos outros colaboradores. Nossas incompletudes, diante dos desafios apresentados, deixam marcas de nossas intervenções com os processos e ações de intervenção coletiva na realidade apresentada. Assim como as discussões, reflexões e proposições elaboradas nessa trajetória pelos colaboradores que saíram da comodidade para a luta, ao sairmos e retornarmos à ilha deixamos marcas dessa construção.

Dessa forma, sabendo que tanto o município quanto o Estado tem obrigação de oferecer a Educação Básica com recursos oriundos do FUNDEB, faz-se necessário que profissionais, nas secretarias de educação, tenham formação técnico-científica que os auxiliem no desenvolvimento de um trabalho em que as demandas e especificidades da EJA sejam respeitadas, havendo um compromisso político com os sujeitos, com o social e acima de tudo com os recursos públicos e com a população em geral.

Assim, após a conclusão do Mestrado, que envolveu diferentes políticas e distintas áreas, educação, trabalho e economia, lazer e esporte, moradia, saúde, conseguimos olhar pela totalidade e percebemos o quanto a educação do município caminha sem conexão com as demais secretarias, a exemplo da Secretaria de Agricultura que tanto tem a contribuir com a economia e o desenvolvimento sustentável do município e o quanto há possibilidades de efetivação de um trabalho conjunto com a EJA, a fim de assegurar o acesso à educação e outras políticas públicas de geração de emprego e renda que contribuam com o desenvolvimento sustentável e com a permanência dos estudantes da EJA, concluindo cada etapa da educação com sucesso.

A pesquisa possibilitou ainda, conhecermos pequenos agricultores, da agricultura familiar e de Associações Comunitárias que vem despontando na produção e comercialização dos produtos nativos como o coquinho da palmeira Licurí, polpas de frutas nativas e outros produtos típicos que contribuem para o avanço da economia sustentável da população, fazendo com que permaneçam em suas localidades, diminuindo o êxodo rural e a superlotação dos grandes centros. Tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho do grupo de mulheres da Cozinha Comunitária em que a maioria delas era estudantes da turma experiencial e reflexiva de EJA e, portanto, fomos compartilhando experiências do mundo do trabalho na escola.

A pesquisa nos encaminhou a outras Secretarias, a exemplo da Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento Econômico do município, bem como a de Cultura e Turismo, contribuindo para que pudéssemos compreender a vida dos homens e mulheres da pequena

cidade e do campo que luta por políticas públicas de sustentabilidade e permanência no campo e o quanto estas, estão permitindo o desenvolvimento econômico do município e obrigando as pessoas a buscarem qualidade de vida sem terem de sair de suas localidades. Desvendamos e divulgamos muitas das ações desenvolvidas por estas secretarias municipais e abrimos discussões com os educadores e educandos acerca da parceria com a Secretaria Municipal de Educação, para desenvolver um trabalho que garanta a formação da população quanto aos seus direitos e conquistas.

O município já tem inúmeras conquistas no setor da agricultura familiar, mas a população necessita de informações, esclarecimentos e formação acerca dos benefícios a que tem direito e como buscar outros que melhore o trabalho, a renda e a qualidade de vida com sustentabilidade. Nesse sentido, as mulheres da Cozinha Comunitária e da turma de EJA da comunidade de Pau-Ferro, após as sessões dialógicas reflexivas, acerca da temática, educação, trabalho, sustentabilidade, dentre outras puderam perceber a necessidade de continuar estudando e cada dia buscar conhecimentos, lutando por melhoria de vida e realização dos seus sonhos.

Um grande exemplo foi quando decidiram ir atrás da documentação que regulariza o grupo como Cozinha Comunitária e propor como conteúdo de ensino: como elaborar projetos? Assim, poderiam escrever seus projetos e receber investimentos, para financiar a compra de maquinários necessários e de materiais para a produção em maior quantidade dos produtos comercializados por elas, aumentando a produção e o lucro, sem deixar de pensar na sustentabilidade e qualidade de vida. Desse modo, fomos refletindo e compreendendo a necessidade da escola e dos educadores em dialogar com as reais necessidades dos sujeitos que frequentam a escola e contribuir significativamente com o aprendizado e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

Durante a pesquisa e após a conclusão da escrita da dissertação, realizamos um trabalho de conscientização da população sobre a educação ambiental nas escolas junto aos habitantes locais, propondo ações de fortalecimento à preservação da natureza; conhecendo nossas belezas e culturas e incentivando o turismo local, a partir das iniciativas já existentes como a pedalada ecológica, entre outras. Para tanto, apresentamos o capítulo 3.0 desta dissertação, intitulado de: Souto Soares: uma jovem cidade no coração da Bahia, convidando os gestores municipais, representantes das Secretarias de Educação, Meio Ambiente, Cultura e Diretoria de Turismo, associações comunitárias, comerciantes locais e demais organizações para sensibilizar toda a população da importância de se envolver nos assuntos relacionados ao cuidado com o meio ambiente, apresentando uma cidade bonita e agradável aos visitantes.

O fato é que a maioria das pessoas não conhece as belezas locais e, por isso não visitam e nem divulgam. Certamente, não preservam, podendo extinguir como aconteceu com o orquidário natural, conforme relatamos no capítulo 3.0, por desconhecerem a riqueza que temos. Esse trabalho constituiu-se um acervo importantíssimo para o conhecimento de Souto Soares-Bahia, no que se refere à caracterização do nosso município. Pois é preciso conhecer, para respeitar, valorizar e zelar nossos patrimônios.

Outra grande conquista que é um feito desta dissertação é o mapa da cidade de Souto Soares-Bahia, tendo a localização das 56 comunidades pertencentes ao município. Após visita à Prefeitura municipal, descobrimos que constituía no acervo da mesma, apenas o mapa da divisão territorial, com a localização apenas de algumas comunidades limítrofes com outros municípios.

A partir da necessidade de caracterizar o município, situando melhor o leitor que vier a utilizar desse acervo para fins de pesquisa e outros, e no intuito de contribuirmos com o planejamento dos gestores, para organizar e implantar turmas de EJA, o mapa foi construído para fins da pesquisa, localizando todas as comunidades, com algumas coordenadas do setor responsável pela cartografia e divisão territorial da Bahia (SEI) do IBGE da Bahia e apoio da educadora Leila Santos e da geógrafa Irialline Rios. E, ainda outros três mapas, apresentando e localizando o município de Souto Soares no Estado da Bahia e no Território da Chapada Diamantina; localizando as comunidades em que os Programas de Alfabetização funcionaram entre os anos de 2008-2010; e situando as oito maiores escolas do município, a fim de possibilitar um melhor planejamento para o alcance dos objetivos desse trabalho.

A EJA sempre aparece vinculada a outros projetos da sociedade que inclui o povo como sujeito de direitos. De certo modo, a escola da EJA é um campo de educação politizado, aberto, menos burocratizado, possível de intervenções de agentes e colaboradores diversos da sociedade. Por isso, as iniciativas e ações desenvolvidas a partir da pesquisa e do projeto de intervenção dessa dissertação, tornou possível apresentar desafios e também possibilidades para essa modalidade, levando em consideração as vivências desse educandos no trabalho, na cultura e na diversidade. Nesse conjunto, é fundamental valorizar o retorno deste educando para que se torne possível a realização de seus projetos e sonhos.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira referia aos sonhos como projetos pelos quais lutamos. Por isso, quando a escola reconhecer a EJA como a que atende sujeitos da diversidade, aprendendo a respeitar as especificidades que ela abrange, será possível permanecer na escola, realizar sonhos, aprender com equidade, com sentido, contribuir para a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável da população.

Aprendemos ao longo da pesquisa que os sujeitos jovens e adultos, não param no tempo por estar fora da instituição de ensino, pois, aprendemos em espaços como Igrejas, associações, comunidade, dentre outros, constituem-se em espaços de aprendizagens e, não somente nos espaços formais. A escola embora validada pela sociedade como espaço de socialização e sistematização dos conhecimentos, não é mais a única responsável pelo processo de aprendizagem e formação humana.

Nesse sentido, Charlot (2000), ressalta que o educando só permanece na escola se houver um sentido, adverso a isso, provavelmente desistirá. Assim, os sujeitos jovens e adultos da turma experiencial e reflexiva de EJA nos ajudaram a compreender que mais importante que ir à escola é aprender a fazer aulas juntos, com sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. E na EJA educador e educandos aprendem juntos.

Contribuir com práticas e ações juntamente a colaboradores nessa pesquisa, intervindo na realidade e possibilitando o conhecimento, a reivindicação de direitos, a luta, a colaboração, a continuação dos estudos de jovens e adultos e as reflexões constantes de todos os colaboradores envolvidos nesse processo, possibilitaram termos inúmeras conquistas como, a conclusão do ensino fundamental pelos egressos dos programas de alfabetização que colaboraram desde o princípio desse trabalho, as proposições dos colaboradores para a implantação de turmas de EJA no município, a partir da experiência do Projeto de Intervenção na Escola Municipal Castro Alves e, muito mais gratificante quando o nosso trabalho foi reconhecido pelas demais comunidades do município que passaram a reivindicar também a EJA como possibilidade de continuar os estudos.

Acreditamos que a maior recompensa em ter realizado essa pesquisa colaborativa, foram as marcas e contribuições que deixamos ao município e, principalmente as conquistas e novas reivindicações que seguem. Pois quanto mais aprendemos, mais direitos buscamos, mais lutas acontecem. Portanto, os colaboradores egressos da turma experiencial e reflexiva de EJA, seguem agora rumo à conquista da conclusão do Ensino Médio e de outras lutas e conquistas e realização de seus sonhos... Dos nossos sonhos pelos quais lutamos e seguimos na batalha.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Ed: Alinea

AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: Eduneb, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

_____, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

_____, Miguel González. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**./Miguel G. Arroyo. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Miguel G. Arroyo – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, J. M.L. **A educação como política pública**. Campinas/SP: Autores Associados. 1997.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** (Org.). – Belo Horizonte: autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006, p. 93-102.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado, 2011.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977; 1988.

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Usos de memórias: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF, p. 105-140, 2002a.
 BENINCÁ, Elli. O senso comum pedagógico: práxis e resistência. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2002b.

PINTO, Simone N. BISPO, Sônia V. S. Veredas da formação docente: um estudo para a melhoria da prática pedagógica. In: SOUSA, Leliana Santos de. GALVÃO, Patrícia Carla S. SANTOS, Carla Renata S. (Orgs.). **Saberes e Práticas: educação e desenvolvimento regional**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 41-54.

BISPO, Sônia Vieira de Souza. Diário de um pesquisador: as narrativas de professores e formadores de professores sobre as inquietações no processo de formação continuada. In: SOUSA, Leliana S. GALVÃO, Patrícia Carla S. SANTOS, Carla Renata S. (Orgs.). **Saberes e Práticas: Multirreferência e Interdisciplinariedade**. Vol. 3. – Curitiba: CRV, 2016. p. 61-74.

BISPO, Sônia V. S. PINTO, Simone N. FARIA, Edite M. S. Da fala à ação: a distância entre o que prevê as políticas públicas de EJA e a realidade existente. **IV Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos no Território de Identidade do Sisal**. OBEJA/UNEB, Salvador, 08-09/2016.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Editora Universidade de Brasília. V. 2. 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**: Secretaria de Educação Fundamental, v.3, 2002.

_____. Parecer CNN/CEB 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 de maio de 2016, às 13h12m

_____. Parecer CNN/CEB 01/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 de maio de 2016, às 15h30m

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos /Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. – Brasília: MEC, 2016.152 p., il.

CADERNOS DO CEDES. São Paulo, n. 3, s.d. [1984?]. 56p. [Contém artigos de Marco Antonio V. Pamplona e Edmundo Fernandes Dias, reunidos sob o título geral "Educação e política: Gramsci e o problema da hegemonia"].

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. **Verbetes do Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV. Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CAMPELLO, Ana. Sonhos e realidade num projeto de educação de adultos. In: **Revista Tecnologia Educacional**. Ano XIX, n. 95/96. Jul./out., 1990.

CARBONEL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 19-36.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CONCEIÇÃO, Herson. BISPO, Sônia Vieira de Souza. AMORIM, Antonio. A gestão da formação do educador da EJA: políticas de formação e de autoformação. In: AMORIM, Antonio. DANTAS, Tânia Regina. AQUINO, Maria Sacramento (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. – Salvador: EDUFBA, 2017. p. 97-118.

COSTA, Telma Cruz. O descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 21. n. 37. p. 205-215. Jan./jun. 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **Legislação educacional brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALLEPIANE, Julieta Ida. A pesquisa no curso de Pedagogia: processo de conhecer e conhecer-se. In: **Ciclos de Estudos da Pedagogia I**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003, p.27-34.

DANTAS, Tânia Regina. Formação especializada em Educação de Jovens e Adultos e Identidade Profissional. In: NUNES, Eduardo José Fernandes. **Saberes e patrimônio material e imaterial: uma abordagem**. Salvador: EDUNEB, 2010.

DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 21. n. 37. p. 147-161. Jan./jun. 2012.

D'AMBROSIO, U. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva à educação de jovens e adultos**. – 2. Ed. - Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. – (Col. educação para todos; 3).

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de jovens e adultos: pedagogia**/Wendell Fiori de Faria. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FARIA, E. M. S. Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. In: Jeffrey, Debora Cristina. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.

_____, E. M. S. Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e formação. In: **Política e Avaliação Educacional: interfaces com a epistemologia**. 1ed. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 129-144.

_____, E. M. S. **Os movimentos sociais populares do campo: espaço de participação e intervenção social**. 1ed. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 95-114.

_____, E. M. S. **Trajatória escolar e de vida dos egressos do Programa AJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências**, Laginha, Conceição do Coité, Bahia. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

_____, E. M. S. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité, Bahia** / Edite Maria da Silva de Faria. – 2014. 208 f : il.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. 240 p. (Docência. Doc; v.3).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. Verbetes do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 744-748.

_____, Bernardo M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975, 2. ed. 264p.

_____, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993b.

_____, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Od'água, 1994.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. 1998, p.84.

_____, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis. 2001

_____, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável, o que precisamos fazer para salvar o planeta. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 16, n. 28, p. 69-90, jul./dez. 2007.

_____, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

_____, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem – Moacir Gadotti**. - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. – (Instituto Paulo Freire; 5/Série Cadernos de Formação).

_____, Moacir. **Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito**. 12 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Moacir. **MOVA. Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

_____, Moacir. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

_____, Moacir. Romão, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010. – (Guia da escola cidadã; v.5).

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Importância das práticas não-escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** (Org.). – Belo Horizonte: autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006, p. 14-19.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. – 9. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. RJ: Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação de direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 87, n. 217. p. 302-312, set/dez/. 2006

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

_____, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos - EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2009.

_____, Sérgio. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm.

Acesso em: 25/set./2016.

[Http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf). Acesso em: 10/maio/2015.

[Http://arquivopessoa.net/textos/1486](http://arquivopessoa.net/textos/1486). Acesso em: 28 de dezembro de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFITEIA: sessenta anos de defesa e promoção à educação de adultos. In: **Revista Brasileira de educação de Jovens Adultos**. Salvador: UNEB, vol. 1, n.1, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos/Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

JEFREY, Dèbora Cristina (Org.). **A educação de Jovens e Adultos: questões atuais**. 1. ed – Curitiba, PR: CRV, 2013.

KONDER, Leandro. "Gramsci e os caçadores de dissidentes". In: **Id. O marxismo na batalha das ideias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 47-52.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** . - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. p. 20-28. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd, jan./fev./mar./abr. 2002.

LUBISCO, Nidia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: monografia, dissertações e teses/Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira, Isnaia Veiga Santana**. 4. Ed. rev. e ampl. – Salvador: EDUFBA, 2008. 145p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação/Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional, uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. Formação de professores de EJA: como as pessoas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, n. 13, dez. 2001.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília. v. 22, n. 82, p. 17-37. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED 23**, 2000, Caxambu/MG. Acesso em: 13 de maio 2017.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de professores de jovens e adultos: II** Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC. Unesco, 2008

MAGALHÃES, M. C.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12. Set. 2015.

MELLO, Roseli Rodrigues. A formação de educadoras e professores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. In: **Revista FAEBA**, Vol. 21, n. 37, jan./jun., p. 39-52, 2012.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **1921- Os sete saberes necessários à educação do Futuro**/Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 12. ed, - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2007.

NASCIMENTO, Antonio Dias; CHAVES, Rosana Mara Rodrigues; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Org.). **Educação do campo e contemporaneidade**. – Salvador: EDUFBA, 2013. 346p.

NÓVOA, Antônio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Eduardo. Agenda 21: estratégias de desenvolvimento local sustentável na periferia de Salvador. **Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEEBA**. v. 16, n. 28, jul/dez, 2007. p. 57-76 Global e Local: confluências e contradições para o Desenvolvimento Sustentável.

NUNES, Eduardo José Fernandes. Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável: velhos e novos encontros teóricos. In: Nascimento, A. D. Fialho, N. Hetkowsk, T. (Org.). **Desenvolvimento sustentável e tecnologia da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 89-111

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b, p.101-110.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de jovens, adultos e idosos: aprendizagem ao longo da vida. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** (Org.). – Belo Horizonte: autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006, p. 14-19.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez, p. 519-538, 2006.

PAIVA, Jane. MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira, 1909 – **Sete lições sobre educação de adultos**/ Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 16. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

PRADO, Adélia. Terra de Santa Cruz. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. A relação entre educação e desenvolvimento na América Latina e Caribe e o discurso da VI Confinteia. In: TEODORO, Antônio; JESINE, Edineide (Org.). **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. In: SOARES, Leôncio. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008.

Revista da FAEBA: **Educação e contemporaneidade**/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) – Salvador: UNEB, 1992-

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. 1998.

ROCHA, J. C. **Teoria do Estado democrático: os novos mecanismos de participação popular em debate**. Salvador: EDUNEB, 2009.

ROCHA, J. C. Políticas Públicas: uma proposta para discussão. In: SANTOS, Luís Carlos dos. SOUSA, Leliana Santos de. MENEZES, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Políticas e Gestão Públicas no século XXI: perspectivas, estratégias e impactos nas esferas estatais**. – Salvador: EDUNEB, 2014. p. 177-204.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. São Paulo: Mimeo, 1998.

SANTOS, José Jackson Reis dos. OLIVEIRA, Lorita Maria de. WESCHENFELDER, Maria Helena. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas (Epjai): histórias de vida e formação continuada: construindo processos emancipatórios. In: BENINCÁ, Ellis. CAIMI, F. E. (Orgs.). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 125-136.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**, 2011. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. Globalização e ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Luís Carlos dos. SOUSA, Leliana Santos de. MENEZES, Ana Maria Ferreira (Org.). **Políticas e Gestão Públicas no século XXI: perspectivas, estratégias e impactos nas esferas estatais/** – Salvador: EDUNEB, 2014. 544p.

SANTOS, Lília Rezende dos. **Currículo prescrito e o currículo em ação: Uma análise de suas implicações no contexto do curso Técnico em Agroecologia no Proeja**. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHOR, Ira. FREIRE, Paulo. O sonho do professor sobre a educação libertadora. In: **Medo e ousadia - o cotidiano do professor/** tradução de Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Educação de Jovens e adultos na história do tempo presente. In: TEODORO, António; JESINE, Edineide (Orgs.). **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 199-213.

SILVA, Maria do Socorro. Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação de Mestrado – UFPE, Recife, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo: semeando sonhos... cultivando direitos**. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Brasília/DF, 2010.

SILVA, Marlene Souza. Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Salvador, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

_____, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.

_____, Leôncio. **A formação do educador de jovens e adultos. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** (Org.). – Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

_____, Leôncio. Educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos: I Seminário de Formação de Formadores**. Belo Horizonte: Autentica; SECAD/MEC; UNESCO, 2007.

SOUSA, Leliana Santos de. GALVÃO Patrícia Carla Smith. SANTOS, Carla Renata Santos dos. (Org.). **Saberes e Práticas: educação e desenvolvimento regional**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. 156p.

SOUSA, Leliana Santos de. GALVÃO Patrícia Carla Smith. SANTOS, Carla Renata Santos dos. (Org.). **Saberes e Práticas: Multirreferência e Interdisciplinariedade**. Volume 3/– Curitiba: CRV, 2016. 260p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, C. E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Salvador: AATR-BA, 2002. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 13/ago./2016.

TORRES, Carlos Alberto. Entrevista com Carlos Alberto Torres. **Espaço do Currículo**, v.2, n.1, pp.1-22, Março-Setembro/2009.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática de educação popular**. Ijuí: Unijuí, 1990.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928T759Í. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação/ Augusto Nivaldo Silva Triviños**. -- São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- T759i. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1. ed. – 21. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18/jul., 1997.

UNESCO. Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. – Brasília, Unesco, 2016. 156 p., ilus.

VALE, Maria José e outros. Paulo Freire – Educar para transformar. Almanaque Histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. Cultrix, São Paulo, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário ao gestor escolar sobre as características da escola



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Este questionário tem como objetivo conhecer as principais características da escola, campo empírico da pesquisa, bem como o número de educadores e educandos atendidos por esta Instituição de ensino, a fim de subsidiar a escrita da dissertação e as reflexões acerca das especificidades da comunidade escolar e do entorno.

Questionário

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO E SEU ENTORNO

Nome da Instituição _____

Localização: _____

Tipo de escola quanto ao mantenedor:

() Mantida pelo Município () Estado () Federal () Convênio

() Outro : _____

Modalidades que oferece:

() Fundamental () Médio () EJA () Ensino Profissional

Obs. _____

Número de alunos por turno.

Manhã _____ Tarde _____ Noite _____

Os alunos atendidos pela Unidade escolar são essencialmente da comunidade?

Número de professores por turno.

Manhã _____ Tarde _____ Noite _____

Obrigada por colaborar!

APÊNDICE B – Questionário ao educador da EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Este questionário tem como objetivo conhecer suas opiniões sobre a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, tanto na perspectiva da formação enquanto política pública como na autoformação. Suas opiniões serão disponibilizadas na pesquisa, neste caso, para a reflexão durante as sessões dialógicas reflexivas, para pensarmos em temáticas que subsidiarão nossos grupos de estudos e reflexão, bem como colaborar na escrita da dissertação.

Questionário

O EDUCADOR DA EJA

Nome: _____

Formação: _____

Turma ou níveis em que leciona: _____

1. Há quanto tempo atua como docente? Quanto tempo atua na EJA?

2. Como chegou à Educação de Jovens e Adultos?

3. O (A) Sr (a) considera que as Políticas Públicas favorecem a formação do professor da EJA?

4. O (A) Sr (a) acredita que a formação acadêmica (graduação) contempla as especificidades da EJA?

5. O (A) Sr (a) considera que sua formação lhe preparou, para lidar com os desafios do cotidiano escolar da realidade da EJA?

6. O Poder Público oferece oportunidade de formação para os docentes? Quais? E com que regularidade?

7. O que o (a) Senhor (a) compreende por gestão da autoformação?

8. O (A) Sr (a) investe em sua autoformação? O que o (a) leva a fazer esse investimento? Justifique.

9. Quais os maiores desafios que o (a) senhor (a) enfrenta enquanto educador da EJA?

Obrigada por colaborar!

APÊNDICE C – Questionário ao gestor escolar para investigar sobre a formação do educador da EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Este questionário tem como objetivo conhecer suas opiniões sobre a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, tanto na perspectiva da formação enquanto política pública como na autoformação. Suas opiniões serão disponibilizadas na pesquisa, neste caso, para a reflexão durante as sessões dialógicas reflexivas, para pensarmos em temáticas que subsidiarão nossos grupos de estudos e reflexão, bem como colaborar na escrita da dissertação.

Questionário

O GESTOR ESCOLAR

Nome: _____

Formação: _____

1. O (A) Sr(a) teve cursos de formação específica para a Gestão Escolar?

2. O(A) Sr(a) considera que as Políticas Públicas favorecem a formação do professor da EJA?

3. O (A) Sr (a) se considera preparado (a) para lidar com os desafios da gestão escolar na realidade da EJA?

4. O Poder Público oferece oportunidade de formação para o gestor? Quais? E com que regularidade?

5. O que o (a) Senhor (a) compreende como gestão da autoformação?

6. O (A) Sr (a) investe em sua autoformação? O que o(a) leva a fazer esse investimento? Justifique.

Obrigada por colaborar!

APÊNDICE D – Entrevista aos estudantes da turma experiencial e reflexiva de EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Esta entrevista tem como objetivo conhecer suas trajetórias de vida como estudante da EJA, egressos dos programas de alfabetização, suas dificuldades e anseios ao retornar à escola. Suas opiniões serão disponibilizadas na pesquisa, neste caso, para pensarmos em temáticas que subsidiarão nossos grupos de estudos e reflexão nas sessões dialógicas reflexivas e na escrita dissertação.

Entrevista

1. Nome _____ Idade _____

2. Você já estudou antes? Em Programas de Alfabetização como o AJA Bahia, TOPA e PBA ou em escola regular?

3. Em que (ais) ano (os)? E por quanto tempo?

3. Quais os motivos que o (a) levaram a não estudar antes ou a desistir de estudar?

4. O que o (a) levou a retomar os estudos?

5. Que dificuldades você encontra, dentro e fora da escola, para concluir seus estudos?

6. Ao escolher o caminho da escola, qual a sua meta para os próximos anos?

Obrigada por colaborar!

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os colaboradores da pesquisa



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Políticas Públicas de EJA no município de Souto Soares-Bahia: Uma luta colaborativa pela continuidade dos estudos de jovens e adultos no âmbito da educação básica”** da discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo, analisar os programas de alfabetização de jovens e adultos existentes no município, a fim de contribuir na elaboração de políticas públicas de escolarização básica visando à continuidade dos estudos dos egressos e de outros sujeitos da comunidade, além de apresentar proposta de projeto de intervenção no município.

A realização desta pesquisa trará benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre a EJA como modalidade de ensino que pode ser implantada

no município de Souto Soares-Ba, para oportunizar a todos o direito de estudar. Não para agregar mais uma modalidade de ensino, na perspectiva de colaborar na efetivação de políticas públicas de EJA, como área de luta política efetiva e real em que as pessoas da comunidade demandam o que querem, sonham e necessitam a fim de melhorarem a situação da comunidade em que estão inseridos, do município e do país, garantindo a sua plena inserção social.

Caso aceite, serão realizadas com o (a) Senhor (a) entrevistas semiestruturadas, questionários, participará de sessões dialógicas reflexivas em que serão gravadas em áudio, pela aluna Sônia Vieira de Souza Bispo, do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com respeito e, portanto o Sr (a) mesmo identificado não sofrerá nenhum dano à sua imagem. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr. caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^ª. Edite Maria da Silva de Faria

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: (71) 3117-2200, **E-mail:** editefaria

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/ 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN-Unidade II-Ministério da Saúde CEP: 70750-521-Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Políticas Públicas de EJA no município de Souto Soares-Bahia: Uma luta colaborativa pela continuidade dos estudos no âmbito da educação básica”** e, ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário colaborador, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE F – Carta de Cessão



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ através desta permissão assinada, concedo a professora/pesquisadora Sônia Vieira de Souza Bispo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA/Uneb, a inclusão do meu depoimento, nome e imagens (fotos) na dissertação de mestrado, intitulada: **Políticas Públicas de EJA no município de Souto Soares-Bahia: Uma luta colaborativa pela continuidade dos estudos de jovens e adultos no âmbito da educação básica.**

Souto Soares-Bahia, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE G – PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I* PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

1. APRESENTAÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado intitulada, “**Políticas Públicas de EJA no município de Souto Soares-Bahia:** uma luta colaborativa em prol da educação básica” é resultado de um trabalho coletivo em que produzimos algumas orientações para a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Educação. A proposta aqui apresentada é fruto da escuta dos colaboradores da pesquisa, estudantes egressos dos programas de alfabetização, educadores da EJA, gestores municipais e escolares e outros sujeitos que apresentam os mesmos interesses de lutar pela EJA como possibilidade de continuação dos estudos de jovens, adultos e idosos do município.

Durante a pesquisa, buscamos construir e partilhar espaços dialógicos por meio das sessões dialógicas reflexivas, reuniões, seminários, observação participante, encontros de socialização, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos(as) educandos(as) e educadores da turma experiencial e reflexiva de EJA, da comunidade campesina de Pau-Ferro, lócus da pesquisa.

Com essa metodologia, buscamos viabilizar a participação de todos os colaboradores que assim como nós pesquisadoras colaboradoras, pensamos a Educação de Jovens e Adultas, como possibilidades. Desse modo, a proposta pretende expressar as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, principais protagonistas desta modalidade de educação. Também contamos, com espaço de diálogo, com o Conselho Municipal de Educação (CME), Gestores da Secretaria Municipal de Educação, de forma a garantir às exigências legais ao Projeto, tornando uma Política Pública de Jovens e Adultos do Município de Souto Soares-Bahia.

2. JUSTIFICATIVA

Pensar uma Proposta de Implantação da EJA à Secretaria Municipal de Educação de Souto Soares-Bahia, para a continuação dos estudos de egressos dos Programas de Alfabetização e outros sujeitos que demandam e querem elevar sua escolaridade está pautada, principalmente na reivindicação das Políticas Públicas de EJA, por ser dever do Estado e do Município de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação.

Nesse sentido, visamos assumir um fazer coletivo, o qual se instituirá a partir do diálogo com os próprios jovens e adultos, e com os educadores e educadoras da EJA, a fim de que o município assumira esse compromisso.

A proposta de orientação para implantação da EJA no município de Souto Soares-Bahia tem por finalidade subsidiar os gestores na organização e planejamento das ações para a efetivação dessa política pública municipal, a partir das demandas e necessidades que permeia o universo da EJA, contribuindo com diagnósticos mais precisos sobre a realidade do município, bem como um planejamento possível para a implantação de turmas de EJA que atendam a demanda da população.

Os sujeitos que reivindicam a EJA são diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento e colocando-se como sujeitos de direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno no exercício de vários papéis, de mães, pais, avôs, avós, líderes ou membros de associações comunitárias, entre outros. São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. Por esses motivos, a proposta deve atender à diversidade sociocultural, étnico-racial, afetivo-social, econômica, entre outros aspectos da população soutsosoarense.

As orientações propostas levam em consideração as falas dos sujeitos participantes da pesquisa educandos, educadores e gestores sobre fazer aulas na EJA, trabalhar com conteúdos a partir das demandas e necessidades do trabalho que já exercem ou pretendem exercer,

considerando seus saberes, especificidades e experiências vividas a fim de garantir a permanência dos sujeitos na escola e, principalmente, garantir uma aprendizagem significativa, com sucesso em seus projetos de vida, em suas realizações pessoais e profissionais.

Ressaltamos, portanto, que essas ações deverão servir como orientação aos gestores municipais, para a efetivação das políticas públicas municipal de EJA, por terem sido construída com os sujeitos que demandam o que sabem e o que querem, a partir de suas experiências relatadas após vivenciarem as aulas na turma experiencial e reflexiva de EJA na Escola Municipal Castro Alves em Pau-Ferro, campo empírico da pesquisa em que desenvolvemos o Projeto de Intervenção. Desse modo não pode ser considerada uma proposta engessada a ser seguida.

3. OBJETIVO:

Propor a implantação da modalidade educativa à rede municipal de ensino de Souto Soares, Bahia, com orientações construídas por meio das experiências vivenciadas na turma experiencial e reflexiva de EJA da Escola Municipal Castro Alves na comunidade de Pau-Ferro.

4. UMA PROPOSTA VIÁVEL PARA A EJA

Somente o estabelecimento de normas não se faz suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes para essa modalidade de ensino. (VIEIRA; FONSECA, 2000, p. 03).

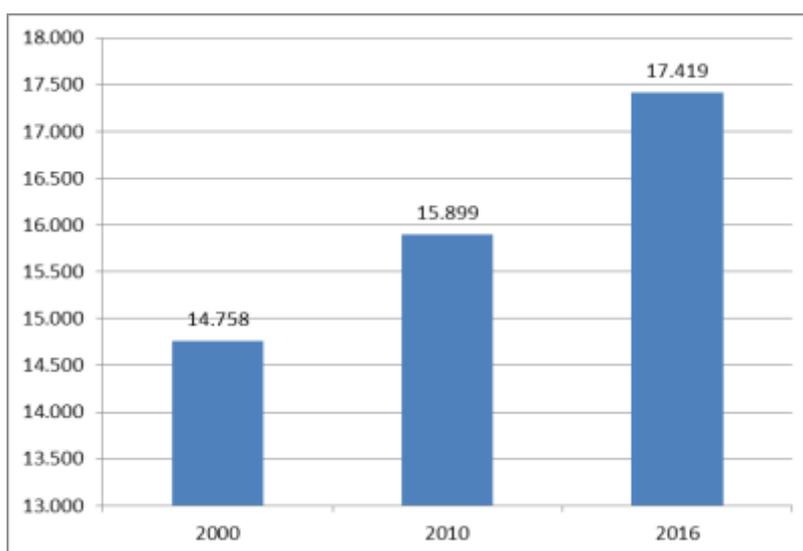
Construir a qualidade do ensino é ação que pede participação de todos da sociedade, educandos, educadores, pessoas jovens e adultas que se comprometem em lutar por equidade nesta sociedade desigual. Para mobilizar e sensibilizar colaboradores nesta luta em prol dos direitos negados, de ações e políticas públicas mais consistentes na EJA, o poder público e a sociedade é convidada para assumir esse compromisso.

“O governo federal, ao longo da história brasileira foi a instância que concebeu, financiou e coordenou a maior parte das campanhas e programas da alfabetização dos jovens e adultos, para as quais muitas organizações sociais também contribuíram de modo significativo” (UNESCO, 2008, p. 42). Porém, são os estados e municípios que mantem as

redes escolares da educação básica e, por isso ficam responsáveis por acolher a maior parte dos estudantes jovens e adultos – sobretudo os sujeitos oriundos dos programas de alfabetização, proporcionando-lhes a continuidade dos estudos. Mas, nem sempre é assim que acontece.

São mais de duas décadas que se passaram, desde que o poder público municipal assumiu a EJA como modalidade educativa e não temos a efetivação dessa política pública no município. Desse modo, a pesquisa colaborativa visa contribuir juntamente aos colaboradores, para o exercício da cidadania e reivindicação dos direitos negados aos sujeitos que desejam seguir estudando. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação se torna uma conquista e ao mesmo tempo um documento para acompanhamento das ações de EJA e constantes avaliações. É preciso que as ações saiam do papel e se efetivem concretamente.

População residente no município de Souto Soares-Bahia



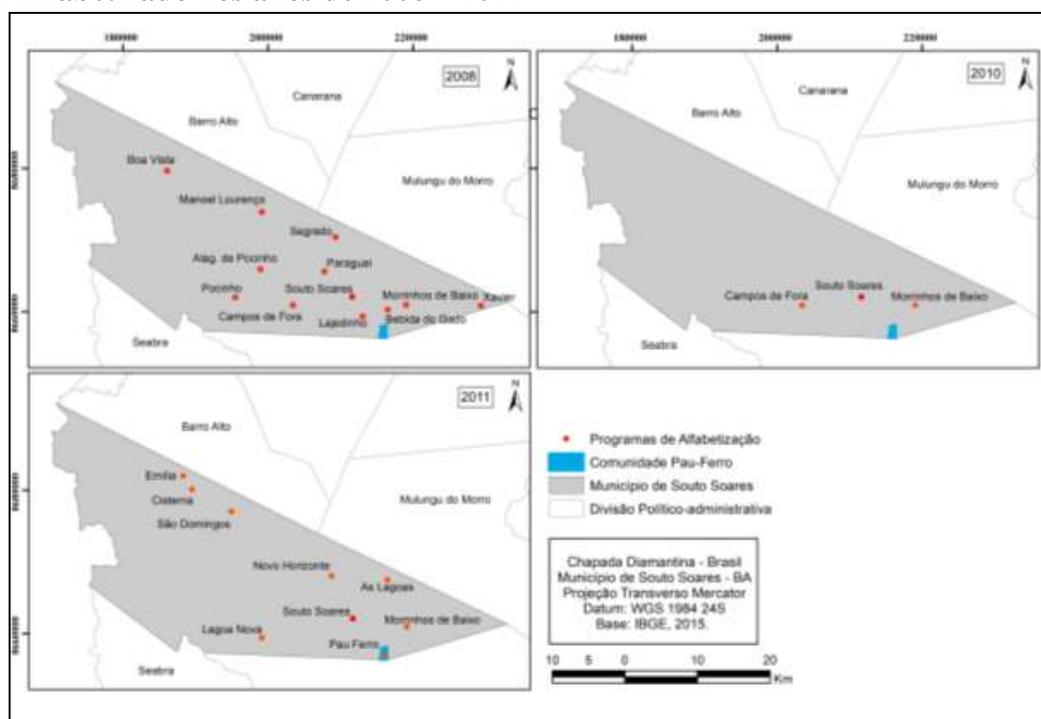
Fonte: IBGE Cidades. <http://cod.ibge.gov.br/3G0>. Acesso em 11/04/ 2016. (elaborado pela autora).

No gráfico acima, vimos a população residente no município de Souto Soares-Bahia, e deste quantitativo, um número expressivo de 2.296 pessoas analfabetas acima de 15 anos de idade no município. Percebemos que os Programas de Alfabetização precisavam ser avaliados e analisados, bem como as turmas que foram implantadas nas comunidades, como podemos identificar no mapa abaixo, para averiguar os resultados ao final dos ciclos de alfabetização em cada etapa dos Programas e averiguar a necessidade de continuação dos estudos pelos egressos dos programas de alfabetização e a conclusão do ensino fundamental, descobrimos então, que esta, constituía na problemática apontada pela pesquisadora e colaboradores enfrentada pelo município e comunidade, lócus da pesquisa.

A implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo, para a qualidade de vida da população, tem na educação um instrumento fundamental para o processo. Porém, não para a educação que está posta, mas para outra concepção de educação, capaz de atender a heterogeneidade, diversidade, singularidade, complexidade e especificidades do campo. (FARIA, 2013, p. 158).

Após refletirmos sobre o que fazer para intervir no problema, a Escola Municipal Castro Alves torna-se o campo empírico da pesquisa e iniciamos o processo de sensibilização por novos colaboradores que pudessem contribuir na efetivação das políticas públicas de EJA no município.

Mapeamento das localidades onde foram implantadas turmas do Programa Brasil Alfabetizado nos anos de 2008 – 2011

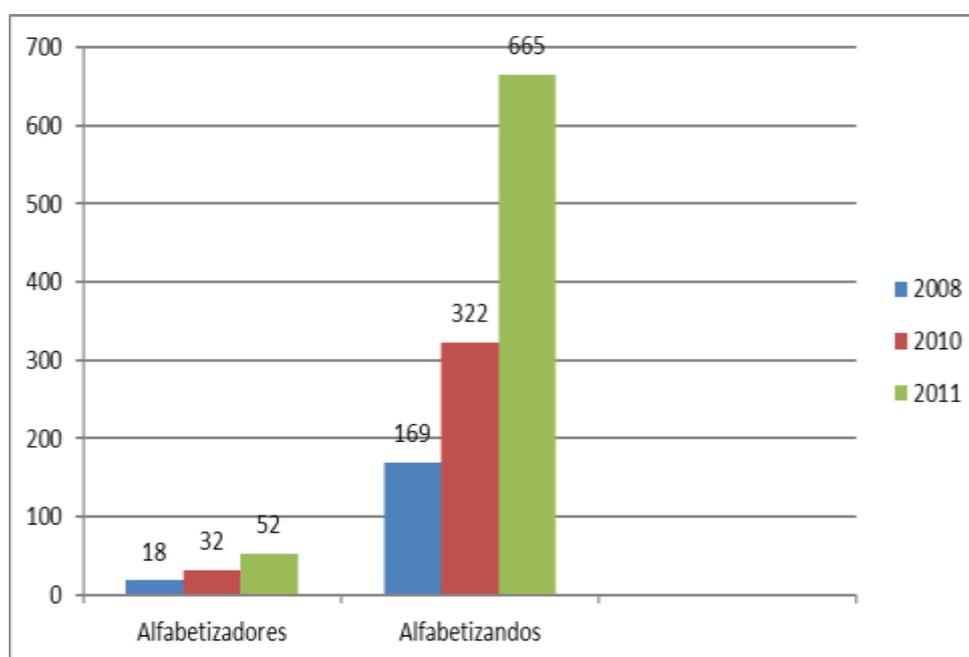


Fonte: IBGE 2015. Elaborado para fins da pesquisa (2017).

Os programas Topa e PBA, aderidos pelo município de Souto Soares-Bahia, tendo como referência os anos de 2005-2015, localidades nas quais os programas foram implantados, o quantitativo de alfabetizandos matriculados, ineficiência de dados quanto aos resultados apresentados ao final de cada etapa dos programas, o não armazenamento de dados, que possibilitasse uma análise mais consistente da realidade do município e a mudança de gestores, principalmente em anos eleitorais, foram empecilhos para obtermos um diagnóstico mais preciso do número de analfabetos e ainda do número de sujeitos que não concluíram o ensino fundamental I e II, de responsabilidade da esfera municipal.

Os dados apresentados no gráfico abaixo mostram o quantitativo de alfabetizadores e alfabetizandos que participaram do Programa Brasil Alfabetizado nos anos de 2008, 2010 e 2011, sendo perceptível o crescimento do quantitativo entre os anos, o que indica que o programa funciona em ciclos continuativos, ou seja, os alfabetizandos cadastrados no primeiro ano de adesão, em 2008, são mantidos no Programa, após a avaliação final de cada ciclo, até se alfabetizarem e serem encaminhados às escolas municipais para seguirem estudando, como notadamente não acontece.

Quantitativo de alfabetizadores e alfabetizandos no município



Fonte: Relatório do PBA (SBA, 2016). Elaborado pela autora (2016).

Após essa análise, vimos que o município segue apenas com a adesão e sem perspectiva de funcionamento das turmas. Isso evidencia mais uma vez, o que apontamos na pesquisa, de que os programas de alfabetização são necessários, mas sem as turmas de EJA para a continuação dos estudos, o quantitativo de pessoas em processo de alfabetização tende a permanecer iguais, sem mudanças na elevação dos índices de alfabetização do município.

5. O PROJETO DE INTERVENÇÃO, AS REFLEXÕES E UMA EXPERIÊNCIA A SER COMPARTILHADA

A proposta de implantação de turma de EJA na Escola Municipal Castro Alves, na comunidade campesina de Pau-Ferro foi levada pelas pesquisadoras-colaboradoras e colaboradores à Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo diálogo com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e o gestor municipal, com os egressos dos Programas de Alfabetização. E, assim, contribuirmos com as políticas públicas de EJA, ao motivar e encaminhar os egressos dos Programas de Alfabetização a continuarem os estudos nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

Ao iniciar o projeto de intervenção, em fevereiro de 2016, a turma experiencial e reflexiva de EJA, composta por estudantes do tempo formativo II (5^a/6^a séries), após diagnosticarmos e constatarmos que os egressos dos programas de alfabetização, interessados em seguir estudando já haviam estudado anos atrás e embora, alguns não apresentassem histórico escolar, foram submetidos a avaliação certificativa pela escola. Um momento ímpar na vida dos colaboradores estudantes da turma de EJA e dos educadores da Escola Municipal Castro Alves em meio a tantos outros momentos que viriam e estão por vir.

Assim, aprendemos com a experiência colaborativa do Projeto de Intervenção, o qual serviu-nos de base, propiciando inúmeras reflexão-ação-reflexão para a efetivação das políticas públicas de EJA no município e, do mesmo modo, a partir das experiências relatadas pelos colaboradores, elaborássemos a proposta aqui apresentada, com orientações e ações, as quais apresentamos a Secretaria Municipal de Educação a fim de que tenha subsídios no desenvolvimento das políticas públicas de EJA, implantando e desenvolvendo-as com êxito, a partir desta pesquisa colaborativa.

6. ORIENTAÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE EJA

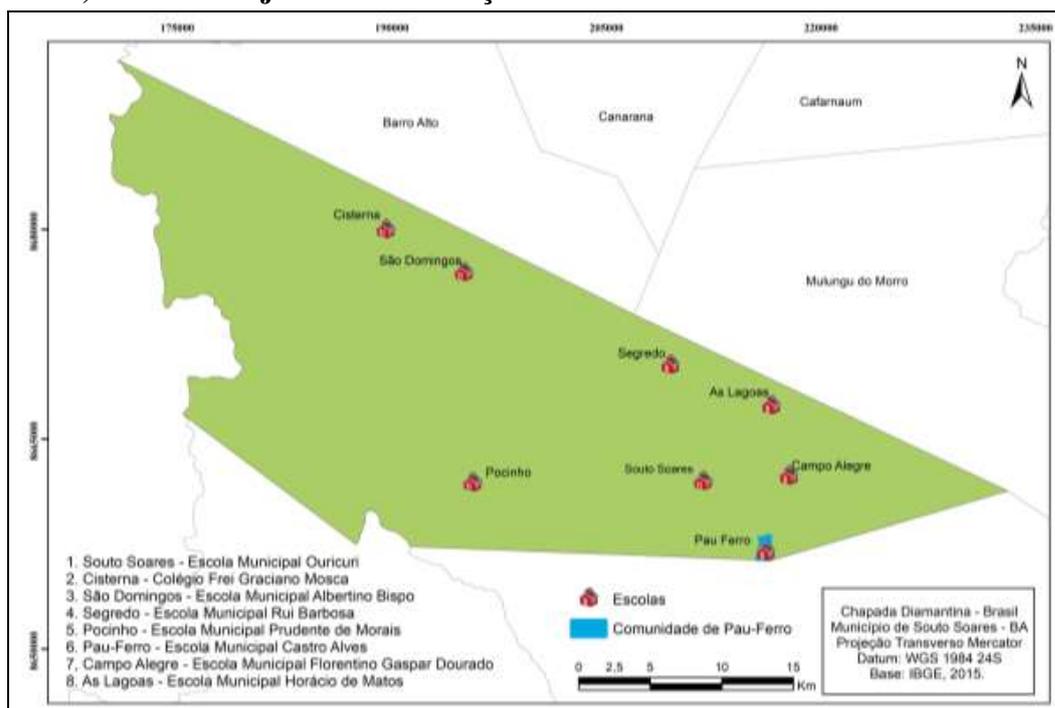
A ação que instituímos nesse momento em colaboração com todos os envolvidos nesse processo de luta, reflexões, conquistas e mais reivindicações é um momento de devolução das ações e proposições que servem aos gestores municipais e escolares, aos colaboradores e para a comunidade como um todo.

A turma de EJA consistiu numa das muitas ações instituída colaborativamente e se tornou uma efetivação daquilo que apontam as Leis, mas para seguirmos reivindicando e lutando por equidade, lançamos como proposição coletiva, algumas políticas de incentivo à continuidade dos estudos e permanência com sucesso na EJA, tais como:

- ✓ Carteira de estudante (que dê condições a descontos em passagens, ingressos, etc.);
- ✓ Vale-transporte ou transporte exclusivo para conduzi-los até a escola;
- ✓ Bolsa de estudo (para aqueles que apresentam dificuldades para manter-se na escola por estar desempregado ou apresentam outras dificuldades financeiras);
- ✓ Alimentação escolar;
- ✓ Encaminhamento ao trabalho em parceria com empresas e outras Instituições;
- ✓ Trazer cursos profissionalizantes para preparar os alunos da EJA;

Dentre outras políticas públicas que assegurem a permanência com aprendizagem e sucesso para jovens e adultos que trabalham e estudam, ou ainda, desempregados, em situações de vulnerabilidade e que precisam de ações concretas e investimentos para seguir estudando e prosperando na vida.

Mapa das oito maiores escolas do município e a localização da Escola Municipal Castro Alves, local do Projeto de Intervenção



Fonte: IBGE, 2015. Elaborado para fins da pesquisa (2017).

O mapa acima ilustra as comunidades em que estão localizadas as oito maiores escolas do município, mostrando as escolas que, possivelmente, podem atender as turmas de EJA, concentrando-se em núcleos de ensino para atender jovens, adultos e idosos das comunidades e do entorno e possibilitar a continuação dos estudos aos egressos dos programas de alfabetização e outros sujeitos que desejam seguir estudando. A pesquisa propõe, ainda:

- ✓ Realizar um mini censo, que deverá ser realizado pelos agentes comunitários de saúde, por ter maior acesso às famílias e conhecer a realidade das comunidades em que trabalham; a partir, dessa ação, teremos dados mais concretos e reais da população soutsosoarense em relação aos níveis de escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas que não fazem parte do censo escolar;
- ✓ Criar fóruns de discussões na comunidade, com vistas a promover o debate e a reflexão, a fim de instituir uma política de ampliação e melhoria das estruturas de coleta e disseminação de dados sobre a demanda e o atendimento da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas;
- ✓ Implementar um sistema dinâmico de informação estatística e documental para a EJA, pela Secretaria Municipal de Educação, constituindo centros de documentação, bancos de dados e de experiências de acesso público sobre o tema;
- ✓ Realizar levantamento de textos de referência, material didático, teses e dissertações, livros e periódicos de EJA e disponibilizar esse levantamento na rede municipal de ensino;
- ✓ Elaborar material didático específico para a EJA, de acordo as especificidades dos sujeitos e de suas realidades;
- ✓ Estabelecer uma rotina de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação de educadores de jovens e adultos e construir um banco de dados dessas experiências e das pesquisas voltadas para essa formação;
- ✓ Planejar, acompanhar a metodologia e dar atendimento ao professor para o trabalho na EJA;

- ✓ Construir uma proposta curricular para a EJA (para que não seja uma adaptação dos conteúdos do Ensino Fundamental);
- ✓ Flexibilizar os tempos e espaços, adequando às necessidades de cada comunidade e de seus sujeitos;
- ✓ Estabelecer que os educadores da EJA devem pertencer ao quadro efetivo da educação municipal, a fim de extinguir com a rotatividade existente a cada quatro anos com a sucessão no poder público e assim, garantir uma educação ininterrupta com permanência dos sujeitos, diminuindo o número de pessoas analfabetas e elevando o nível de escolaridade da população.
- ✓ Garantir a formação continuada aos educadores que trabalharão nessa modalidade educativa, para que dentre outras coisas, sejam capazes de motivar seus educandos, levando-os a relacionar seus conhecimentos de mundo com os saberes científicos.
- ✓ Dispor de espaço físico adequado para realização dos encontros formativos e organizar o tempo e horário dos docentes;

O educador da EJA

Os educadores quando ingressam na EJA é fundamental que tenham consciência do seu papel, que não se resume em acabar com o analfabetismo, nem somente oferecer um certificado de conclusão. Vão muito, além disso! Devem ser capazes de identificar o potencial de cada educando, descartando de sua prática pedagógica métodos de ensino infantilizados, tradicionais e vazios, privilegiando a exposição de ideias e vivências dos educandos acumuladas ao longo da vida. O educador das turmas de EJA, segundo os próprios educandos, não pode ser qualquer pessoa.

Quando a escola se propõe a promover a transformação do cidadão, a mesma emerge como condutora de alicerces para a reafirmação de direitos. O estudo possibilitou pensarmos em aulas mais dinâmicas em que os sujeitos da EJA pudessem participar ativamente, relacionando os conteúdos escolares com suas práticas e cotidianos vividos, dizendo o que demandavam e com isso, fomos aprendendo a fazer aulas na EJA.

Por isso, a formação dos educadores da EJA é um dos pontos a ser discutidos e propostos. Os educadores demandam por formação continuada e momentos garantidos para estudo e reflexão de suas práticas pedagógicas, pois construímos também conhecimentos quando refletimos sobre nossas práticas e as replanejamos.

7. CONSIDERAÇÕES

A educação do campo de jovens, adultos e idosos carece de uma política de financiamento próprio, que leve em consideração a inexistência e/ou insuficiência dos materiais didáticos, a especificidade da formação inicial e continuada dos alfabetizadores e professores, as limitações de locomoção e acessibilidade das salas de aula; as ausências de acompanhamento e de avaliação adequadas, por parte das secretarias de educação dos municípios sobre as práticas docentes e as condições de ensino, sobretudo pela ausência do reconhecimento de direitos à EJA.

O nosso convite é para uma reflexão constante sobre a efetivação das políticas públicas e a qualidade do ensino na EJA e, na coletividade, encontrar novos caminhos de atuação, considerando o que sabemos fazer em sala de aula e o que não conseguimos fazer bem e que necessita de estudo-reflexão-ação.

Deste modo, promover encontros dos participantes colaboradores dessa pesquisa colaborativa, para outros encaminhamentos, tomada de decisões e para a efetiva realização das propostas de continuidade das discussões aqui apresentadas.

8. REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Telma Cruz. O descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 21. n. 37. p. 205-215. Jan./jun. 2012.

_____, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

BISPO, Sônia Vieira de Souza. Diário de um pesquisador: as narrativas de professores e formadores de professores sobre as inquietações no processo de formação continuada. In: SOUSA, Leliana S. GALVÃO, Patrícia Carla S. SANTOS, Carla Renata S. (Orgs.). **Saberes e Práticas: Multirreferência e Interdisciplinariedade**. Vol. 3. – Curitiba: CRV, 2016. p. 61-74.

BISPO, Sônia V. S. PINTO, Simone N. FARIA, Edite M. S. Da fala à ação: a distância entre o que prevê as políticas públicas de EJA e a realidade existente. **IV Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos no Território de Identidade do Sisal**. OBEJA/UNEB, Salvador, 08-09/2016.

FARIA, E. M. S. Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. In: Jeffrey, Debora Cristina. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.

_____, E. M. S. Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e formação. In: **Política e Avaliação Educacional: interfaces com a epistemologia**. 1ed. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 129-144.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 516/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação (2015-2025)



dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 5º O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar ou outro índice que venha sucedê-lo.

Parágrafo Único - Estudos desenvolvidos e aprovados pelo MEC na construção de novos indicadores, a exemplo dos que se reportam à qualidade relativa ao corpo docente e à infraestrutura da educação básica, serão incorporados automaticamente ao sistema de avaliação deste plano, caso venham a fazer parte deste processo.

Art. 6º O Município, em articulação e integração com o Estado, a União e a sociedade civil e política, procederá à avaliação periódica de implementação do Plano Municipal de Educação de Souto Soares e sua respectiva consonância com os planos Estadual e Nacional.

§ 1º O Poder Legislativo, com a participação da sociedade civil e política, organizada e por intermédio da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundeb e representantes dos Sindicatos dos profissionais da educação acompanharão a execução do Plano Municipal de Educação.

§ 2º A avaliação do PME realizar-se-á a cada dois anos a partir da data de sua publicação até o término da vigência desta Lei, cabendo à Câmara de Vereadores aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas às correções de eventuais deficiências e distorções;

§ 3º O Conselho Municipal, Conselho do Fundeb e representantes dos Sindicatos dos profissionais da educação.

I - Acompanhará a execução do PME e o cumprimento de suas metas

II - Promoverá a conferência municipal de educação

§ 4º A conferência municipal de educação realizar-se-á com intervalo de até 4 anos entre elas, com intenção fornecer elementos para o PNE e também refletir sobre o processo de execução do PME.

Art. 7º Caberá ao gestor municipal a adoção das medidas governamentais necessárias para o alcance das metas previstas no PME

§ 1º As estratégias definidas no anexo desta lei não eliminam a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumento jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados.

Art. 8º O município elaborou o seu PME em consonância com as diretrizes, metas e estratégias, previstas no PNE, Lei nº 13.005/2014.

§ 1º O município demarcou em seu PME estratégias que:

I - Assegura articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais;

II - Considera as necessidades específicas da população do campo e das comunidades quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - Garante o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - Promove a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais.

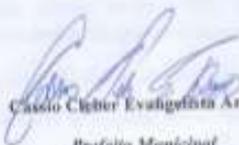
Art. 9º Os Poderes do Município deverão empenhar-se em divulgar o Plano aprovado por esta Lei, bem como na progressiva realização de suas metas e estratégias, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 11 Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o poder executivo encaminhará a Câmara de Vereadores, sem prejuízo das prerrogativas desse poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 12 Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal, 17 de agosto de 2015.


Cassio Cleber Evangelista Araújo
Prefeito Municipal

Poder Executivo Municipal – Gabinete do Prefeito
Administração – 2013/2016

ANEXO B – Plano Municipal de Educação: Item 2.3 e 2.3.5 referente à EJA no município de Souto Soares-Bahia

ter recursos financeiros e humanos para sanar essas dificuldades.

2.3 Modalidades e desafios educacionais

Nos últimos anos a educação passa por várias mudanças e desafios, dos quais maior é sem dúvida, o conhecimento em si, razão do nosso trabalho e função essencial da escola. No entanto, constantemente vai além, demonstrando-nos demandas novas, exigindo um posicionamento em relação aos novos desafios que se opõem para a educação e que devem ser trabalhados neste contexto à comunidade escolar, em toda a complexidade de cada um dos segmentos. Tais desafios trazem as inquietudes humanas, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando-nos a avaliar os enfrentamentos que devemos fazer. Implica, imediatamente, a organização de nossas tarefas e o Plano Municipal de Educação que aponta a opção pela direção educacional dada pelo sistema de ensino. Dessa forma, enfrentamos vários desafios tais como: Educação Fiscal, Educação Ambiental, Prevenção ao uso indevido de drogas, Relações Étnico-raciais, Sexualidade, Violência na escola. Além de métodos e saberes a serem enfrentados, para hoje, sobre o ontem e com a intensidade do nosso próximo passo (...).

Nesse sentido, a rede incentiva a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora. Desse modo, as formações continuada, favorecem o enfrentamento constante dos desafios, em busca de soluções para uma educação de qualidade.

2.3.1 Educação Especial

A Educação Especial, como modalidade de educação escolar, organiza - se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social de educação inclusiva a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político- filosóficos:

No Art. 208:

das propostas curriculares da rede, simulados internos entre escolas. Além disso, os gestores educacionais em conjunto com os professores buscam acompanhar e monitorar, os resultados com planejamentos de ações para alcançar as metas propostas garantindo o direito de aprendizagens dos alunos.

Encontra-se diretrizes pedagógicas fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Direitos e Objetivos de aprendizagens para cada ano do ensino fundamental, considerando a diversidade Regional, Estadual e Local como também garante políticas de combate à violência nas unidades escolar em parceria com o Conselho Tutelar, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) e Assistente Social, através de ações destinadas ao combate aos sinais e causas, favorecendo as providências adequadas que promovam a construção de cultura e paz no ambiente escolar.

Também é assegurado o transporte gratuito a todos os estudantes para a educação do campo, na faixa etária da educação escolar obrigatória, sendo que os transportes são considerados inadequados e insuficientes, pois não atendem a regulamentação de segurança obrigatória, mas, ainda tem fragilidade na formação dos motoristas que atende o alunado.

A política de gestão é articulada entre o sistema de ensino e as Unidades Escolares, através dos diretores e coordenadores pedagógicos, visando à melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional, embora, ainda é necessária a formação dos demais profissionais que compõe a equipe escolar para a melhoria do atendimento e assim, termos de fato uma educação de qualidade para todos.

2.3.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não quis deixar este campo em aberto. Por isso o § 1º do art. 37 é claro: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (...). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram como

direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

O sistema de Ensino da rede municipal, não atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os motivos são diversos, antes, por que não existir demandas, pois o município fez levantamento junto às escolas para formar turmas na própria comunidade e não obtiveram êxito. Atualmente, acredita-se que por conta de uma Lei municipal que proíbe o funcionamento de escolas no turno noturno, para reduzir os problemas com drogas lícitas e ilícitas pode ter provocado esse distanciamento da população em relação ao EJA. Porém, há necessidade de um diagnóstico mais minucioso da demanda de oferta dessa modalidade no município, uma vez que a população analfabeta e semi analfabeta apresenta um índice desfavorável.

Entretanto, existe a expansão da oferta gratuita da educação de Jovens e adultos, somente na Rede Estadual, atendendo apenas os alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, promovendo a busca ativa de jovens fora da escola, bem como, o acompanhamento e monitoramento em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

No entanto, não é assegurada a oferta de formação específicas para os professores, que atua na EJA, o currículo é diversificado, articulando a formação com a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo a inter-relação entre teorias e prática, nos eixos de ciências, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, organizando o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características dos estudantes. Como também existem ações para captação de recursos de atendimento ao estudante, por meio de programas suplementares de transporte escolar, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área de saúde.

Tabela 20. Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos no município de Souto Soares, por dependência administrativa e localização (2011/2013)

Anos	Municipal		Estadual		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2011	-	-	127	-	127
2012	-	-	97	-	97
2013	-	-	91	-	91

Fonte: Anuário Estatístico da Educação da Bahia/ Secretaria de Educação Municipal/ Direc.

Ao analisar as matrículas iniciais na educação de Jovens e adultos, fica claro e evidente que nos anos de 2011 a 2013, houve uma queda de 0,6% na redução dos alunos a cada ano, somando um montante de 7,1% no total.

Tabela 21. Nível Educacional da População jovem, 1991, 2000 e 2010

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo			% de alunos na escola		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
15 a 17 anos	20,91%	5,33%	3,20%	32,90%	76,41%	79,36%
18 a 24 anos	18,37%	11,73%	3,54%	8,50%	28,67%	14,97%

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

O Nível Educacional da população de jovens e adultos em 1991 a 2010 na escola estadual é de 15 a 17 anos chega a um percentual de 9,48 % de analfabetismo, enquanto que de 18 a 24 anos aumenta para 14,54 %, fica visível que cada vez que há um aumento na faixa etária de ingresso, também é elevada a taxa de analfabetismo. Não é diferente quando analisamos a matrícula inicial de 15 a 17 é de 63% e de 18 a 24 é de 17,38% ficando evidente que poucos são motivados a ingressar na escola, devido à situação financeira e social, que no município os jovens constituem família muito cedo.

Tabela 22. Nível Educacional da População Adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010

Taxa de analfabetismo	1991	2000	2010
25 a 29 anos	19,97%	15,87%	7,64%

25 anos ou mais	43,52%	34,45%	27,58%
Percentual de Atendimento	---	---	---
% de 25 a 29 anos na escola	1,37%	10,52%	7,91%

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 16 jan. 2014

Na faixa etária de 25 a 29 anos, a taxa de analfabetismo é de 14,49%, e de 29 anos acima é de 35,18%, tendo atendimento de aproximadamente de 6,6 %. Esses dados revelam que essa modalidade, precisa ser vista com olhar mais cuidadoso do poder público e da família. Devendo ao município dar apoio técnico e financeiramente através de projetos inovadores, visando os desenvolvimentos adequados as necessidades específicas destes estudantes, e assim reduzir as taxas de analfabetismo.

2.3.6 Educação Profissional de Nível Médio

Com base na apreciação da Lei nº 11. 741, de 2008, no que se refere aos artigos 36 B e 36 C:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – Articulada com o ensino médio e II – subsequente, sem cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio e no Art. 36 – C reza que: a educação profissional técnica de nível médio articulada, será desenvolvida de forma

I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno a habilitação profissional técnico de nível médio na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II- concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer (Brasil, 2008).

A Educação profissional articulada ao ensino médio é tida hoje como uma demanda do Município já que, o mesmo não oferece esse tipo de modalidade de ensino. Vale ressaltar que o município incentiva o ingresso de estudantes na educação profissional, apoiando para que os mesmos realizem esses estudos em outros municípios.

