



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MADRYRACY F. COUTINHO MEDEIROS OVÍDIO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SERRINHA/BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Salvador
2018

MADRYRACY F. COUTINHO MEDEIROS OVÍDIO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SERRINHA/BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação sob a forma de Pesquisa Aplicada, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim

Salvador
2018

MADRYRACY F. COUTINHO MEDEIROS OVÍDIO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SERRINHA/BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação sob a forma de Pesquisa Aplicada, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção de título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Salvador, ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Antonio Amorim - (Orientador) – Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona da Espanha - UB
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profº Drº Eduardo José Fernandes Nunes – Doutor em Análise Geográfica Regional.
Universidade de Barcelona, UB, Espanha.
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Membro interno

Profª Drª Maria Herminia Lages Fernandes Laffin - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Catarina – Membro externo

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Ovídio, Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros

A Educação de Jovens e Adultos no Plano Municipal de Educação de Serrinha: desafios e perspectivas. / Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio - Salvador, 2018.

186fls: il.

Orientador: Antonio Amorim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, 2018.

1. Políticas Públicas. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Plano Municipal de Educação. I. Amorim, Antonio II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 371

Às mulheres e aos homens que contribuíram para que eu chegasse até aqui: Zefira Ferreira Coutinho, minha adorada mãe e fonte de inspiração; Pedrito Cordeiro Coutinho, meu querido pai, responsável pela minha formação política; Morgan Medeiros Ovídio, amigo, eterno amor, esposo e pai das minhas filhas, companheiro dos momentos mais difíceis desta caminhada; Mayara F. Coutinho Medeiros, minha filha, amiga e grande incentivadora para que este trabalho fosse possível; Marcelle F. Coutinho Medeiros, minha “pequena menina”, que tão pacientemente torcia silenciosamente para mamãe; Antonio Amorim, adorável professor e orientador, sempre acreditando em mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pelo dom da vida, pela oportunidade de estar neste Mestrado com vida, saúde e com os meus familiares.

Aos Professores, funcionários e colegas.

Ao meu orientador, Professor Dr.^o. Antonio Amorim, a quem devo agradecer pela amizade, carinho e a confiança na realização do trabalho. Seus conselhos, seus ensinamentos, sua capacidade intelectual e principalmente suas “cobranças” antes, durante e após as orientações, sempre foi fator decisivo durante o período de construção desse trabalho. Tudo o que eu disser não expressará o imenso carinho, gratidão e admiração que tenho por você que é um exemplo de orientador!

A Professora Dr.^a. Maria Hermínia Lages Fernandes Laffin, pelo cuidado que dispensou à leitura e pelas valiosas sugestões feitas no parecer durante o exame de qualificação.

Ao Professor Dr.^o. Eduardo José Fernandes Nunes, agradeço pela atenção que dispensou a leitura do meu trabalho e pelas contribuições no exame de qualificação.

Quero deixar registrado os meus sinceros agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos pela seriedade no processo de seleção e por ter me acolhido. Agradeço ainda aos professores do Programa, especialmente aqueles que contribuíram nessa formação: Prof.^a. Dr.^a Tânia Regina Dantas, Prof.^a. Dr.^a. Maria Olivia Matos Oliveira, Prof.^a. Dr.^a Maria Sacramento Aquino, Prof.^a. Dr.^a Ana Paula Conceição Silva, Prof.^a. Dr.^a. Érica Valéria Alves, Prof.^a. Dr.^a. Maria Conceição Ferreira, Prof.^a. Dr.^a Graça dos Santos Costa, Prof.^a. Dr.^a Patrícia Lessa Santos, Dr.^a. Edite Maria da Silva de Farias e Prof.^o. Dr. ^o. Antônio Pereira.

As queridas funcionárias do MPEJA, Neide Lopes e Nildete Barbosa por terem me acolhido carinhosamente. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelas “dicas” em todos os momentos ajudando e dando respostas as nossas questões de cunho burocrático, o entendimento de vocês foi essencial para o meu caminhar.

Aos amigos que conquistei no Mestrado, Bira, Cristina, Lucimeire, Ubirajara, Núbia e Soraia que juntos fomos responsáveis por problematizar alguns pensamentos e partilhar angústias, sonhos e esperanças em uma sociedade mais justa e democrática. Por me fazerem acreditar que existem pessoas comprometidas com uma educação de qualidade. Agradeço pela disponibilidade, parceria e confiança.

Especialmente, à Angélica, minha amiga, irmã e companheira no Mestrado de todas as horas, mesmo à distância, com quem dividi as dificuldades e os impasses, mas também os prazeres e as conquistas provenientes do ato de se pesquisar à Educação de Jovens e Adultos. A sua amizade foi muito importante para chegar até aqui.

Aos colegas Welton e Herson, orientandos do Professor Antonio Amorim, pelo compartilhamento de saberes que vivenciamos naqueles momentos de muitas angústias que foram também de muitas alegrias.

A III turma do MPEJA que me deu apoio e forças, nos momentos de cansaço proporcionando-me boas risadas, alegrias. Vocês souberam transformar o meu cansaço em diversão, e, por isso, agradeço-lhes de coração.

Aos pais e família

Aos meus pais, Pedrito e Zefira, que me ensinaram a ser batalhadora e persistente no caminho que deseja seguir. E principalmente pelo carinho, amor e compreensão durante o período difícil da construção da dissertação.

Ao meu irmão Hudson, as minhas irmãs Edneusa e Gilcélia e familiares que souberam entender a minha ausência.

Ao meu eterno amor, Morgan, maior incentivador e cúmplice da minha trajetória, a quem devo agradecer pelo amor incondicional, carinho, compreensão e tranquilidade nos momentos de dificuldades, suas inúmeras contribuições a minha formação e crescimento pessoal, apoiando-me, encorajando-me em todos os momentos da minha vida. Te amo sempre mais e nunca menos.

Às minhas filhas, Mayara e Marcelle por terem alternado entre a compreensão e a reclamação, por suportarem de forma amadurecida as minhas “ausências”, muitas vezes físicas e algumas vezes, também, afetiva, chamando-me para a vida nos momentos certos e realimentando-me com o amor puro, verdadeiro e o convívio familiar. Sem o amor de vocês, não poderia ter trilhado este caminho.

Às escolas

Quero agradecer a sempre afável e disponível acolhidas que as escolas me proporcionaram abrindo as portas para o desenvolvimento e a realização da pesquisa por meio dos gestores, professores e funcionários.

Quero registrar aqui o agradecimento a equipe da escola Maria Áurea Pimentel Ferreira, especialmente: Francisco Oliveira, Elisangela Cardoso, Ivone Souza Oliveira, Eva

Araújo que me apoiaram na realização dos meus projetos e aceitaram a minha decisão de me afastar das aulas no momento que ingressei no Mestrado. Muito obrigada por respeitarem este tempo.

À Universidade

À Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação / CAMPUS XI/Serrinha, pelo compreensão e apoio imprescindível, através da concessão de afastamento para minha qualificação no curso de Mestrado.

Aos professores e funcionários do campus XI, pelos incentivos para realização e finalização desse Mestrado.

Ao Professor do Campus XI/Serrinha e amigo, Edson Barreto, que soube com suas palavras, me acalantar e me encorajar nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A todos que, embora não tenham sido citados nominalmente, contribuíram para realização deste trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1	Localização do Município de Serrinha	95
FIGURA 2	Território de Identidade do Sisal	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa	37
QUADRO 2 Metas e conteúdo do Plano Nacional de Educação.....	80
QUADRO 3 Metas e conteúdo do Plano Estadual de Educação da Bahia.....	89
QUADRO 4 População total, por gênero, Rural/Urba - Município - Serrinha – Ba	97
QUADRO 5 Levantamento populacional e étnico – Município de Serrinha.....	97
QUADRO 6 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes.....	98
QUADRO 7 Evolução do IDEB da rede pública – Anos finais - Serrinha-Bahia	98
QUADRO 8 Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais – Município de Serrinha.....	99
QUADRO 9 Comparativo de Metas do PME-Serrinha (2016-2026) e PNE (2014-2024) ...	104
QUADRO 10 Números de escolas que ofertam à EJA – Município Serrinha.....	114
QUADRO 11 Número de matrículas da EJA – Município de Serrinha.....	119
QUADRO 12 Número de matrícula da EJA no Brasil, Bahia e Serrinha.....	123
QUADRO 13 Demonstrativo dos desafios para o alcance das metas no PME.....	144
QUADRO 14 Principais desafios apontados	151

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 Taxa de Analfabetismo no Brasil 93

GRÁFICO 1 Documentos que devem ser considerados na elaboração de políticas municipais de EJA, segundo os sujeitos participantes do círculo de diálogo formativo..... 133

GRÁFICO 2 Fatores que dificultaram a participação nas audiências públicas para discussão do Plano Municipal de Educação de Serrinha..... 142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CNNA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CF	Constituição Federal
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
DRU	Desvinculação de Receitas da União
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEEBA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOM	Lei Orgânica Municipal
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura

ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEEBA	Plano Estadual de Educação da Bahia
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Programa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSE	Programa Saúde na Escola
PSF	Programa Saúde na Família
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCM	Tribunal de Contas dos Municípios
TOPA	Todos pela Alfabetização
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

(PAULO FREIRE, 1996)

OVÍDIO, Madryracy F. Coutinho Medeiros. **A educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de Serrinha: desafios e perspectivas.** Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Esta dissertação, sob a forma de pesquisa aplicada, apresenta os resultados de uma investigação sobre a Educação de Jovens e Adultos no Plano Municipal de Educação de Serrinha, analisando as políticas públicas voltadas para EJA. A pergunta que orientou a pesquisa foi formulada nos seguintes termos: quais as ações e políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual no município de Serrinha na oferta da EJA para o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos no Plano Municipal de Educação? O objetivo geral foi o seguinte: analisar as ações do Plano Municipal para implementação das políticas educacionais locais para a garantia da oferta de EJA. Como encadeamento tem-se os seguintes objetivos específicos: investigar as ações e políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual no município de Serrinha para o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos; analisar como foi concebido no atual Plano Municipal de Educação de Serrinha, à Educação de Jovens e Adultos e o possível alcance deste plano junto à população de jovens, adultos e idosos; construir coletivamente junto aos professores, estudantes, gestores, vice gestores das escolas pesquisadas uma proposta de intervenção com estratégias e ações que possam: a) promover a ampliação e divulgação pública do PME/ Serrinha e, por consequência maior compreensão dos seus objetivos e metas para Educação de Jovens, Adultos e idosos no município; b) contribuir para a compreensão e análise do Plano Municipal de Educação e os desafios para sua viabilização. Trata-se de uma pesquisa aplicada e para tecer a investigação, foi escolhida a abordagem qualitativa. Como procedimento estratégico foi selecionado a pesquisa participante e como instrumentos de coleta de dados e informações: a observação participante, a entrevista e a análise documental. O corpus da pesquisa, captado pelos instrumentos destacados, foi interpretado e trabalhado através da triangulação dos dados. Os resultados da pesquisa aplicada indicam que o Plano Nacional de Educação incumbiu estados e municípios de elaborarem seus respectivos planos decenais de educação; lhes possibilitou planejar suas políticas públicas educacionais em âmbito local, favorecendo a prática de planejamento e a compreensão da participação social e do poder local; ficaram demonstrados os desafios em relação a participação, sobretudo da sociedade, das famílias dos estudantes, dos professores da rede estadual e particular do município de Serrinha; o Plano Municipal foi entendido por grande parte da população serrinhense, como uma política de governo e não como política de Estado; o cumprimento das metas destinadas a Educação de Jovens e Adultos figuram como desafios para o município, especialmente pelo limite de investimentos públicos imposto pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Enfim os achados da pesquisa referenciam a sugestão de formação e possibilidades de ação que, instituídas, podem ser estendidas a avaliação e ao monitoramento das outras metas ou mesmo de Planos de outros municípios.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT

This essay, presented as an applied research, introduces the results of an investigation related to the Education for young people and adults in Serrinha Educational plan, analyzing the public policy towards EJA. The question that guided the research was formulated based on the terms: what are the deeds and public policy developed in Serrinha by the city and state to offer EJA as a right to education to elder, young and adult as a Municipal Educational Plan? The general objective was: analyze which way the public policy in the EJA area are established by the state and city in the city of Serrinha to guarantee the offer of EJA and what are the services to the right to education. As the linked chain there are the following specific objectives: investigate the actions and public policy developed in the city of Serrinha by the municipal and state educational system to offer EJA as a right to education to elder, young and adult as a Municipal Educational Plan, analyze and understand how it was elaborated in the current Municipal Educational Plan in the city of Serrinha, The EJA and the possibility to achieve this plan along to the population; build together with teachers, students, managers from researched schools an intervention proposal and strategies to: a) promote the PME/Serrinha increase and publicizing and in consequence a better comprehension of its objectives and goals to EJA in the city: b) built to the comprehension and analysis of the Municipal Education Plan and the challenge to its act of making practical and feasible. It is an applied research and to elaborate an investigation it has been chosen a qualitative approach. As a strategic proceeding, it has been chosen a participative research, an interview and the documental analysis. The research corpus, inferred by the tools mentioned above, was interpreted and made by using data triangulation. The results show that the National Educational Plan delegated cities and states to elaborate their own educational plan; this enabled them to plan their own educational public policy in the local area, supporting the act of planning and the comprehension of the social interest and the local power; it has been shown the challenges related to participation, specially of the society, families, students, teachers from private and public schools; the Municipal Plan has been comprehended by the majority the population, as a governmental policy but not as state policy; the achievement of the goals allotted to EJA is considered as a challenge to the city, especially for the limit in public investment imposed by the approval of the Constitutional syllabus number 95 from 2016. At last, the research detection suggests the possibilities of actions that can be expanded to an evaluation and observation of other goals and also other cities plans.

Key words: Public Politics. Young and Adults Education. Municipal Educational Plan.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO CAMPO DA PESQUISA.....	21
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	28
2 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DA INVESTIGAÇÃO	34
2.2 PESQUISA PARTICIPANTE COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROCESSO....	35
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS.....	36
2.4 INSTRUMENTOS DE APREENSÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	40
2.5 ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS DA EJA	48
3.1 ESTADO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA	48
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE.....	53
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EJA.....	59
3.4 AS POLITICAS PÚBLICAS E A CONTRIBUIÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	69
4 A BAHIA E O MUNICÍPIO DE SERRINHA: IMPLEMENTAÇÃO DAS POLITICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	87
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA BAHIA – POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES.....	87
4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	94
5. OLHARES TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	122
5.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: OS DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	123

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA: GARANTIA OU NEGAÇÃO DO DIREITO?.....	128
5.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	137
5.4 IMPACTOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E POLITICOS DA INVESTIGAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICIPIO DE SERRINHA.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	168
APÊNDICE A– ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	168
APÊNDICE B – QUADRO GRAL DA PESQUISA APLICDA.....	169
APENDICE C – CONOGRAMA DA PESQUISA APLICADA.....	173
ANEXOS.....	176
ANEXO A –TERMO LIVRE CONSENTIMENTO.....	176
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	179
ANEXO C – CARTAZ DIVULGAÇÃO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS.....	181
ANEXO D – CARTAZ DIVULGAÇÃO DO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE....	182
ANEXO E – IMAGENS DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS.....	183

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação procura investigar as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos que tem se revelado um tema necessário e relevante no debate atual das políticas públicas educacionais, em decorrência de ser um terreno no qual ocorrem diálogos, conflitos e correlação de forças políticas cruciais ao processo decisório da implementação dessas políticas que direcionam professores, gestores escolares e gestores estaduais e municipais.

Vale destacar que a questão principal, diz respeito não ao direcionamento em si, e sim se este direcionamento contempla, e em que medida, as reivindicações de direitos específicos entre os segmentos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Esta relação torna-se conflituosa e nem sempre geram benefícios reais a estes segmentos, tendo em vista que os compromissos assumidos pelo Estado não coincidem com as necessidades e demandas da classe trabalhadora e por isso, pode assumir diferentes contornos que podem respeitar ou não os seus direitos. Neste sentido, percebemos a importância de abordar a temática, uma vez que embora existam políticas públicas para a EJA, nem sempre elas são concretizadas na prática. Assistimos a pouca importância que os governos outorgam à EJA, exemplificando na diminuição progressiva dos orçamentos para desenvolver atividades próprias desta modalidade.

Dessa forma, entendemos que há muito que se fazer para que estas políticas se efetivem, sendo imprescindível a participação da sociedade e o estudo de vários fatores sócio-político-econômicos e culturais que se fazem presentes e que delimitam as ações, permitindo, não apenas a explicitação dos sujeitos invisibilizados, mas ainda, a pontuação de alguns estrangulamentos e dificuldades, contribuindo significativamente para a (re)formulação dessas políticas.

Nesse campo de diálogo, o estudo da temática não se restringe a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos, mas contribuir para o fortalecimento de uma cidadania democrática, baseada na produção e ampla divulgação de informações e de conhecimentos científicos sobre ações públicas, sobretudo, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, ajudando a revelar a complexidade do terreno que ora me proponho a trilhar.

É preciso compreender, por meio da atitude investigativa, a política pública municipal voltada para Educação de Jovens e Adultos (EJA) que está presente na rede de ensino no município de Serrinha-Ba, como os gestores escolares e os professores da EJA concebem e desenvolvem a política pública municipal que chega até a sua escola e de que maneira o Plano

Municipal de Educação política os auxiliam na consolidação de melhorias nos programas e projetos educacionais.

O tema “políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos” tem se revelado basilar no debate atual em função de ser um terreno no qual ocorrem diálogos, conflitos, tensões e correlação de forças entre os discursos e a ação dos Estados e Municípios.

A opção por analisar a política pública municipal para Educação de Jovens e Adultos, no município de Serrinha não deve ser compreendido como uma análise isolada do contexto nacional, não é possível e não se justifica tendo em vista, que a compreensão ampliada do que se passa neste município está propriamente correlacionado a dimensão política, social e ideológica que desenha o enfrentamento entre explorados e exploradores, trabalhadores e capitalistas, em nosso país. Por outro lado, observa-se a necessidade de uma nova configuração para Educação de Jovens e Adultos no município de Serrinha, o que demanda um olhar mais compassadamente para as ênfases que o estado e o município dão as políticas de Educação de Jovens e Adultos, no município de Serrinha.

Por meio desta pesquisa, pretende-se explorar tanto a literatura relativa as políticas públicas para EJA, quanto a práxis de gestores escolares, professores da EJA em relação aos elementos que constituem as políticas públicas educacionais de uma maneira geral, com ênfase especial no Plano Municipal de Educação (PME- 2016-2026).

No bojo das inquietações e indagações, foi-se delineando como problema desta pesquisa: quais as ações e políticas públicas desenvolvidas pelas redes Municipal e estadual no município de Serrinha na oferta da EJA para o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos, no Plano Municipal de Educação?

O interesse em compreender as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos e de que maneira estas políticas auxiliam na consolidação de melhorias nos programas e projetos educacionais, fizeram com que estabelecêssemos como objetivo geral de estudo: O objetivo geral foi o seguinte: analisar as ações do Plano Municipal para implementação das políticas educacionais locais para a garantia da oferta de EJA.

Como objetivos específicos: investigar as ações e políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual no município de Serrinha para o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos; analisar como foi concebido no atual Plano Municipal de Educação de Serrinha, a Educação de Jovens e Adultos e o possível alcance deste plano junto à população de jovens, adultos e idosos; construir coletivamente junto aos professores, estudantes, gestores, vice gestores das escolas pesquisadas uma proposta de intervenção com estratégias e ações que possam: a) promover a ampliação e divulgação pública do

PME/Serrinha e, por consequência maior compreensão dos seus objetivos e metas para Educação de Jovens, Adultos e idosos no município; b) contribuir para a compreensão e análise do Plano Municipal de Educação e os desafios para sua viabilização. Contudo, o maior objetivo desta dissertação se encontra na razão dela poder fornecer subsídios para outros estudos, pois temos poucas pesquisas que abordam a questão das políticas públicas e a Educação de Jovens e Adultos. Também, compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um importante campo de estudo, principalmente nesse período de sistematização e configuração de sua identidade.

Para que os objetivos propostos fossem alcançados, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental. Na pesquisa documental, estabeleceu-se uma análise a respeito dos documentos que orientam as políticas oficiais visando compreender os impasses e possibilidades vividas pelas escolas, no momento em que se depara com os pressupostos oriundos das políticas públicas.

Os dados foram obtidos através do site do Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas fontes documentais oficiais, leis pareceres, decretos, resoluções.

Não tivemos a pretensão de apresentar respostas para as indagações aqui anunciadas, pois como Paulo Freire: “O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-se na busca. Não é possível buscar sem esperança, nem tampouco, na solidão”. (2005, p. 87).

Devemos ressaltar que esta dissertação não foi escrita “na solidão”. Foi escrita com a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em cada linha contém um pouco de poeira das idas e vindas de uma escola para outra; em cada linha contém a alegria dos jovens e adultos, o sonho e a decepção de docentes e gestores, alegrias, tristezas, dentre tantos outros momentos. Possa ser que o leitor não pressinta essas linhas da forma como as descrevemos, mas ainda assim, não poderíamos abrir mão de afirmá-las.

1.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO CAMPO DA PESQUISA

Muitos poderão questionar-me por que refletir sobre as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos nesta pesquisa de Mestrado? Qual é o chão, de onde se fala? Diante destas questões, percebi a necessidade de justificar o porquê de realizar uma pesquisa

qualitativa, participante sobre as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos vivida e experienciada historicamente pelas escolas da rede Estadual e Municipal do município de Serrinha/Ba. Com isso considero importante, apresentar memória das experiências que me direcionaram a este momento. De forma breve, evidenciarei o caminho trilhado até o encontro com esta dissertação, cuja proposta apresenta uma complexidade, pois escrever a própria história significa construir e reconstruir a própria existência. Esta travessia implica enfrentar a própria história, as experiências vivenciadas, o contexto do qual participamos, desconstruindo-o e recompondo-o.

A história que proponho narrar é perpassada por caminhos até chegar ao lugar em que me encontro, neste momento. Refletindo sobre este processo - como me tornei e aprendi a ser professora da Educação de Jovens e Adultos. A professora, que ora se faz pesquisadora, pede licença, para nestas páginas do memorial, falar na primeira pessoa do singular, ensaiando a contação de sua história que é entrelaçada com a história desta dissertação.

Início o meu caminhar em direção à formação docente com a aprovação no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), CAMPUS XI/Serrinha o que é motivo de muito orgulho para mim e para minha família, por ter sido aprovada em uma Universidade pública, vindo de um ensino médio público e das classes populares. Esta aprovação deu-nos a certeza de que a escola pública pode cumprir o seu papel social.

A função social da escola consiste em promover mudanças nos sujeitos e na realidade. A instituição escolar servirá tanto para manter relações sociais injustas quanto para a transformação destas relações. “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2008, p. 76-77). Concordo com Freire, o homem precisa ser sujeito da sua própria história e a maneira como a escola perpetua sua função social poderá colaborar na construção de um sujeito crítico capaz de compreender e melhorar, através do conhecimento, o mundo em que vive.

Orientada por minha mãe a fazer Pedagogia, para ela era um sonho ver a filha na Universidade, ser professora. Creio que via nessa possibilidade uma alternativa para ultrapassar as dificuldades vividas por ela pelo fato de não ter o “domínio” da leitura e da escrita. Ser professora foi uma escolha alimentada desde a infância, passando pelo Magistério, depois pelo curso de Pedagogia.

Ao final do curso de Pedagogia em 1994, como pré-requisito para conclusão do curso, exigia-se o estágio em uma escola pública. Apesar da pouca experiência, preferir estagiar em

uma escola noturna. O estágio ocorreu em uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, na Escola Áurea Nogueira, na cidade de Serrinha- Bahia.

A professora regente, muitas vezes, utilizava, nas relações entre professor e alunos, estratégias e metodologias da Escola Tradicional e Tecnicista. A pedagogia tecnicista tem como principal função modelar o comportamento humano através de técnicas específicas e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Também se faz muito presente no cotidiano das salas de aula. Saviani (2007, p. 379), diz que “[...] de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

Apesar de essa tendência ter sido iniciada no século XIX e ter tido o seu apogeu no século XX, pode-se observar ainda, no interior das salas de aula, que um número muito grande de professores utiliza esta pedagogia para realizar a tarefa de ensinar.

Além de reproduzir a pedagogia tradicional, a regente planejava as aulas para os adultos da mesma forma que planejava para as crianças, no turno diurno, trabalhava com as mesmas atividades. Eu não acreditava que aquela era a maneira certa de ser professora de adultos trabalhadores, apesar do curso de Pedagogia não dar ênfase a EJA. Foi nesta etapa do estágio que me vi tendo que pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos e descobrir que gostava de ensinar e estar com os adultos.

Em 1994, consegui ser aprovada em um concurso público para ser professora de 20 horas, da rede Municipal de ensino, no município de Serrinha e iniciei o meu entrelaçamento com a Educação de Jovens e Adultos, através do convite de uma escola pública municipal para ministrar aulas na EJA II – Ensino Fundamental. Permaneço nesta escola como professora até os dias de hoje. O contato com os educandos me permitiu perceber melhor esta modalidade de ensino e, com isso, tentar constituir um olhar mais aproximado sobre este contexto.

O início da vida como professora da EJA foi de buscar romper com a visão mecanicista de ensinar. Buscava trabalhar de forma diferenciada, respeitando suas histórias de vida e suas incompletudes. Refletindo sobre minha postura como docente da EJA, percebo claramente que, tentava não reproduzir a professora da sala em que estagiei. Não queria seguir aquele modelo, apesar de hoje reconhecer que a professora não tinha preparação para atuar na EJA e que a formação de professores no Brasil, historicamente teve forte influência das escolas normais. Este modelo de formação de professores esteve vigente até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e não previa formação específica para atender os estudantes jovens e adultos.

Ao longo desses 24 anos como educadora da EJA na rede municipal de ensino, percebo que é importante gostar daquilo que se faz, permitir encanta-se pelo processo ensino aprendizagem. Aprendi que ser professora da EJA é cansativo, trabalhoso, muitas vezes frustrante e nos sentimos impotentes diante de algumas situações vivenciadas, especificamente na EJA. Entretanto, é prazeroso, pois é o que mais gosto de fazer. Gosto de criar projetos e propostas diferentes para as aulas, de compartilhar histórias com meus alunos, gosto de chegar à escola e ser surpreendida pelos jovens e adultos com situações que não havia previsto, gosto da mudança de planos que às vezes é necessário na EJA. Concordo com as ideias de Antonio Nóvoa, quando enfatiza a importância de ser um bom professor para o processo educativo: “A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e a administração das escolas são muito importantes. Os materiais didáticos e a tecnologia são muito importantes. Mas nada substitui um bom professor” (2011, p.9).

Para mim, ser uma boa professora, é aprender a colaborar com as aprendizagens de cada aluno da EJA. Uns precisam de uma professora atenciosa e amorosa para diminuir o peso das horas que passam trabalhando durante o dia, para compensar a ida direta do trabalho para a escola. Outros precisam de um a professora que colabore intensamente com o processo de acesso ao conhecimento, mas o mais importante é estar preparada para acolhê-los e, “[...] muitas vezes, basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrimas que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove [...]” (CORA CORALINA, 2009). Assim, ser professora da EJA é ter a sensibilidade de perceber quais as maiores urgências dos estudantes da EJA. Após conhecer suas histórias, ouvir seus medos, compreender seus contextos sociais, é possível planejar propostas que possibilitem o crescimento dos jovens e adultos

Em 1998, quando pela primeira vez pensei em ingressar na Carreira Docente, no Ensino Superior escolhi o Departamento de Educação, curso de Pedagogia. Encantei-me pela Universidade por ser um espaço privilegiado que oferece tempo e ambiente para realização de projetos e pesquisas e por possibilitar a interlocução permanente com os alunos, gestores, professores, contextos diversos o que é para um pesquisador, um espaço de formação por excelência.

Ainda em 1998, mesmo como professora Substituta na UNEB/CAMPUS XIII/Itaberaba, ingressei como Professora/Formadora do Programa Alfabetização para Jovens e Adultos da Região do semiárido do Nordeste, no Município de Itaberaba, me introduzindo a novos territórios do saber no que toca a Alfabetização de Jovens e Adultos no semiárido do

Nordeste, bem como sua relevância no contexto do desenvolvimento local. Dando prosseguimento a minha trajetória acadêmica e profissional, em 2000 participei como Professora/Formadora do Projeto Alfabetização Solidária, no Município de Itaberaba e neste mesmo ano assumo a Coordenação Local do Projeto Alfabetização Solidária, no Município de Iramaia. Apaixonei-me pela Educação de Jovens e Adultos e a ela me entreguei, sentia-me realizada com os trabalhos desenvolvidos nos cursos de Formação.

Meu compromisso como professora/formadora era trabalhar com os alfabetizadores mostrando que os jovens e adultos podem aprender a ler e escrever construindo aprendizagens a partir das informações que o mundo oferece. A leitura de mundo possibilita a construção de significados acerca daquilo que acontece na vida dos jovens e adultos e proporciona a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

É preciso mudar! Não porque queremos, mas porque a vida está em movimento constante. Independente da nossa vontade tudo muda. Tudo está mudando. Em 2001, aprovada em concurso público para Professora Auxiliar da UNEB/Campus XVI /Irecê, inicia-se outra fase na minha vida de Professora substituta para professora efetiva da UNEB. Passei então, a desenvolver algumas atividades voltadas mais para o estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Neste período me afasto um pouco dos projetos e programas de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004, após movimentação docente, retorno para CAMPUS XIII/Itaberaba como Professora Auxiliar, com carga horária de 40 horas na UNEB, a coragem e a vontade de aprender e reaprender incessantemente a ter um olhar mais aproximado sobre a realidade da EJA, que expõe situações-problemas, desafios, faz conexões entre o conhecido e o desconhecido, traz o diálogo entre saberes, todas essas inquietações, me trouxeram a novembro de 2007 a participar como Professora/Formadora da 1ª etapa do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), no município de Itaberaba. Outra experiência enriquecedora que realizei em 2009, no campo da EJA, foi participar como professora Formadora da 2ª etapa do TOPA, no município de Serrinha.

Estava cada vez mais claro, que eu ainda iria me dedicar mais a esse campo de pesquisa, e, em 2010, com a segunda movimentação docente na UNEB para Campus XI/Serrinha participei da Formação Inicial e Continuada de Formadores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM URBANO) oferecida pela Coordenação dos Programas de Pós-graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com carga horária total de 252 horas. Nesta formação tive contato com muitos teóricos os quais me permitiram pensar a relação dos saberes da escola e do trabalho na Educação de Jovens e

Adultos. No segundo semestre desse ano, dando continuidade ao aprofundamento nos estudos teóricos sobre a relação entre os vários saberes construídos na escola e no trabalho na Educação de Jovens e Adultos participei como Professora/Formadora do Programa PROJOVEM Urbano na Bahia.

A experiência com o Programa PROJOVEM Urbano proporcionou a participação em cursos de Formação de Professores em diversos Territórios de Identidade da Bahia. Foi um período precioso, permeado por novos desafios, especialmente pela aproximação com os saberes escolares e o trabalho como princípio educativo, aprofundamento teórico, aplicação de instrumentos, coleta e análise de dados. Além disso, como tudo que envolve os (re) encontros com grupo de professores, essas formações, ainda que profissionais, tornaram-se também um encontro de troca de experiências, de relações afetivas. O Programa se desfez e até hoje sinto falta das formações.

Nessa caminhada, é importante salientar o meu envolvimento como Coordenadora de Pesquisa e Estágio no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI/SERRINHA), nos Estágios nos Anos Iniciais integrado à Educação de Jovens e Adultos de Serrinha e da região circunvizinhas. A partir da vivência com os Estágios surge a oportunidade de observar os saberes do educando trabalhador na Educação de Jovens e Adultos, sua relação com os saberes construídos a partir da realidade e a possibilidade de construir Projetos de Ação Pedagógica destinados à EJA. Novamente, me encantei pelos estágios da EJA, pelos seus formatos e perspectivas possíveis e me apliquei, por pelo menos quinze anos consecutivos nessa prática.

Atualmente, no CAMPUS XI/ Serrinha, já conta com muitas monografias defendidas sob minha orientação, outras tantas participações em bancas de defesa. Sinto uma alegria muito grande em fazer parte da construção e elaboração das monografias dos meus orientandos. Um trabalho imbuído de muita responsabilidade, que agrega uma experiência que promove especialmente amadurecimento intelectual e profissional.

Em 2011, assumi a Coordenação Financeira da Escola Maria Aurea Pimentel Ferreira. Acreditando que poderia “modificar” o sistema, almejava fazer uma gestão participativa e democrática com a participação de todos os membros escolares. Contribuí para que os recursos financeiros fossem gastos de forma responsável e atendendo as necessidades dos estudantes, professores, funcionários e da comunidade.

Eu era uma sonhadora, o sistema era injusto e político partidário. Embora decidisse coletivamente o que deveria ser feito, ouvindo as vozes dos sujeitos da comunidade escolar interna e externa e soubesse o que e como deveria ser feito para melhor a qualidade da

educação ofertada pela escola, eu não tinha autonomia. O recurso já chegava na escola com as definições do que seria gasto em capital e em custeio. Depois de doze meses, percebi que não poderia modificar o sistema, pedi exoneração do cargo e voltei para sala de aula da EJA.

Em 2015, cursei na condição de aluna especial a disciplina de Gestão escolar em EJA, ministrada pelo professor Dr. Antonio Amorim e as minhas inquietações aumentaram. Compreendi que não bastava força de vontade e conhecimento. Dentro do sistema é necessária vontade política. Buscava compreender o processo de construção desse sistema decidi estudar políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, por ter uma itinerância nesse caminho, por acreditar e ser militante da EJA e para não desistir da luta para que esse sistema de ensino seja de fato público e de qualidade.

Outro desafio enfrentado foi a inserção em 2016 no Programa de Pós-graduação, Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos, por requerer o conciliar de atividades: Docente pesquisadora, trabalho e família. Isso tem significado uma grande responsabilidade pelo envolvimento necessário que estas funções exigem: Por um lado, atender plenamente as exigências de um programa de Mestrado, que significa: assistir as aulas teóricas, participar das orientações, desenvolver a pesquisa e produzir a dissertação. Por outro lado, atender plenamente as necessidades dos meus pais idosos, das filhas (ainda pequenas), que precisam de uma mãe presente. Concluir o Mestrado tornou-se um grande desafio na minha vida, sobretudo, pelas idas e vindas para Salvador.

Fazer parte da história do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, tem sido uma experiência suntuosa, tanto pelo meu aprimoramento intelectual, quanto profissional, especialmente como ser humano, diante das infinitas e intensas relações que estabelecemos com os parceiros deste programa. Cada um com uma história que vai se somando as nossas próprias.

Neste memorial, reafirmo que as escolhas vão ao encontro das minhas inquietudes nas minhas experiências profissionais no campo da EJA, há vinte e quatro anos, da necessidade de continuidade e aprofundamento de meus estudos e do desejo de aprofundar as investigações sobre as políticas públicas voltadas para EJA, no município de Serrinha/Bahia.

Nesse campo de diálogo, o estudo da temática não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos, mas contribuir para o fortalecimento de uma cidadania democrática, baseada na produção e ampla divulgação de informações e conhecimentos científicos sobre ações públicas, sobretudo voltadas para a Educação de Jovens e Adultos ajudando a revelar a complexidade do terreno que ora me proponho a trilhar.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O conflito existente no processo de discussão, criação e execução das políticas públicas no cotidiano escolar, levou-nos a refletir acerca da importância de estudar as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, objetivando delinear mediações e descortinar contradições que se consubstancia na gestão e na implementação dessas políticas públicas.

Não é demais aqui explicitar que não é nossa intenção tomar a Educação de Jovens e Adultos como um fenômeno isolado do contexto maior da Educação Brasileira. Entendemos que as carências presentes na EJA estão também presentes em outras modalidades de ensino. O destaque será para EJA, por ser, ainda, pouco reconhecida e valorizada pelos gestores das políticas públicas. Entendemos que a EJA possui grandes lacunas que precisam ser trabalhadas para que possam compreender o sentido das políticas públicas que compõem hoje, o conjunto das ações, a nível federal, estadual e municipal, sobretudo, para Educação de Jovens e Adultos.

O percurso realizado até aqui aponta para a necessidade da discussão de como na prática, as políticas de EJA, indicadas na esfera federal, repercutem na esfera estadual e municipal. Realizar a pesquisa ligada à EJA, no município de Serrinha, fornece indicações relevantes a esse respeito. Nesse sentido, esta pesquisa se constitui também numa fonte para fomentar debates e propostas em torno da temática em questão, permitindo um olhar mais aprofundado e teórico sobre as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos, os entraves que impedem o avanço e sua materialização como instrumento de concretização de direitos. Para tanto, precisamos conhecer e entender os constrangimentos e as capacidades dos atores e organizações que participam de sua execução e formulação. Essa é a contribuição do campo de análise de políticas públicas para a sociedade.

Assim, esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, mais as considerações finais, as referências, apêndices e anexos. Após esta Introdução apresentamos ao leitor os nossos interesses de pesquisa e alguns dos fatores que nos motivaram a conduzir esta investigação, discutindo brevemente como espaço e objetivos de pesquisa foram sendo (re)construídos e complementados à medida que gerávamos os dados, o leitor é apresentado, portanto, aos focos de pesquisa, que se delimitam quando apontamos os objetivos e questão de pesquisa. Por fim, apresentamos um resumo de cada um dos capítulos que compõem esta dissertação.

O segundo capítulo discutimos a opção metodológica, apresentando a metodologia com a qual conduzimos este estudo junto dos participantes a fim de ir delineando o contexto de pesquisa. O trabalho de investigação que realizamos, inseriu-se predominantemente numa

perspectiva de pesquisa de natureza aplicada, pois pautou-se na intervenção, na prática, na aplicabilidade, buscando a compreensão do contexto específico, suas problemáticas e suas relações. Acreditando na possibilidade de se concretizar os objetivos almejados e pela percepção do lugar como sujeito investigativo, elegemos a metodologia de abordagem qualitativa. Em seguida, abordamos os instrumentos e procedimentos de geração de dados. Após tratar das estratégias de condução da pesquisa, discutimos, portanto, a observação participante, a entrevista e análise documental, todos estes instrumentos são retomados quando falamos dos procedimentos de análise dos dados, realizados sob uma perspectiva da triangulação dos dados. Desse modo, recorreremos a diferentes técnicas de recolha e buscamos, ainda, observar o ponto de vista dos diferentes sujeitos. Os procedimentos relatados não se esgotarão na análise dos dados, mas, levarão o pesquisador a realizar a reinterpretação das informações ou reconstrução crítica do fenômeno estudado.

O terceiro capítulo apresenta uma explanação acerca de conceitos fundamentais para estudos em políticas públicas, tais como Estado, Governo e busca analisar o significado que as políticas públicas representam na conjuntura atual brasileira e, de forma específica, na Educação de Jovens e Adultos. Contempla a análise dos documentos em nível Federal: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007); Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (2000); Diretrizes Operacionais para EJA (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação (2014-2024) seguindo a importância de cada um dentro do contexto de construção das bases das Políticas públicas.

No quarto capítulo, foi analisado documentos em nível Estadual: Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026) que diz respeito às políticas públicas educacionais e, em especial, a EJA. Aqui, o documento foi analisado contribuindo para a compreensão dos avanços e/ou recuos da efetivação da EJA de Ensino no município de Serrinha, garantindo, assim, um direito de cidadania, indicando reflexões sobre a importância e limites no que se refere a sua implementação, a fim de que se constitua uma efetiva política de Estado para a educação.

Com a pretensão de apresentar mais especificamente as políticas públicas para EJA, no município de Serrinha, o subcapítulo as políticas públicas para educação de jovens e adultos no município de Serrinha – desafios e perspectivas, abordará o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Serrinha/Bahia, sancionado por meio da Lei nº 1.104, de 15 de fevereiro de 2016, com vigência de 2016-2026, objetivando analisar os aspectos da Educação

de Jovens e Adultos (EJA) presentes no referido documento. Primeiramente, buscamos apresentar o município de Serrinha, em seguida apresentamos as etapas de sua construção e por fim as análises das metas e estratégias para a Educação de Jovens e Adultos. Lembramos que não abordamos os documentos minuciosamente, nos limitando à abrangência dos elementos que foram pertinentes à nossa discussão.

A este capítulo, segue o quinto, dedicado à análise dos dados. Neste quinto capítulo, são analisadas as narrativas das entrevistas semiestruturadas com 20 (vinte) sujeitos deste estudo, buscado identificar as interfaces das políticas públicas para EJA com as concepções dos gestores e professores, com vistas a responder às perguntas de pesquisa propostas ainda no capítulo de introdução. Para isso, abordamos os dados gerados por meio da observação participante, das entrevistas, pesquisa documental com o auxílio das contribuições teóricas apresentadas na investigação.

Finalizamos a dissertação tecendo considerações, evidenciando algumas das questões mais significativas que surgiram ao longo dos capítulos anteriores, apontando limitações de pesquisa e propondo futuros encaminhamentos. A este capítulo, seguem as referências, os apêndices que incluem roteiros de entrevistas e quadro geral da pesquisa aplicada e os anexos com pedido de autorização/termo de consentimento utilizados durante o processo de geração dos dados, os cartazes de divulgação dos círculos de diálogos e da Prosa de roda, bem com as imagens da realização dos círculos dialógicos e a Lei Municipal que institui o PME/Serrinha (2016-2026), que é objeto da nossa investigação nesse estudo.

Esperamos que o estudo, que analisa a EJA no Plano Municipal de Educação, possa contribuir para fomentar debates e propostas em torno da temática em questão, permitindo um olhar mais aprofundado e teórico sobre as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos, os entraves que impedem o avanço e sua materialização como instrumento de concretização de direitos.

2 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos como cada elemento desta pesquisa foi tomando corpo. Iniciamos contextualizando a natureza e a abordagem escolhida, a metodologia de pesquisa, a escolha dos lócus e a definição dos sujeitos, os instrumentos de coleta e os mecanismos de análise dos dados utilizados. Todos esses elementos constituintes da metodologia dão a essa pesquisa um caráter qualitativo, na medida em que a construção dos significados dos sujeitos envolvidos, bem como o sentido que eles imprimem de sua própria realidade, sendo considerados como elementos constituintes desse estudo.

Compreendemos, neste trabalho, a pesquisa como um processo de busca de conhecimento, o caminho a ser trilhado para se obter a ciência. Neste sentido, o presente estudo orienta-se na direção de entender o desenvolvimento da pesquisa aplicada. Pode-se definir pesquisa como um procedimento sistemático que objetiva propiciar respostas aos problemas apresentados. Pádua (2000, p.31) compreende a pesquisa como sendo a:

[...] busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e no oriente em nossas ações.

Conforme é possível constatar, essa definição concebe a pesquisa como um caminho a ser trilhado para indagar e investigar; como instrumento capaz de detectar, conhecer e analisar as informações disponíveis servindo de suporte para a reformulação do problema, tomando como base o princípio investigativo, objetivando a obtenção de maior conhecimento, além de possibilitar a amplitude das novas abordagens superando os desafios e abrindo novos horizontes para as ações.

No que diz respeito à sua importância, é possível perceber que é através da pesquisa que evoluímos a cada dia, seja na tecnologia, no desenvolvimento da ciência, na educação ou nos problemas sociais, o seu objetivo é analisar e explorar com o intuito de proporcionar benefícios à sociedade, mas para que esse processo seja realizado é preciso que haja o problema, algo que o pesquisador tenha necessidade de explorar. Toda investigação se inicia por uma dúvida, por uma questão, por um problema, por uma questão.

Ao falar sobre a necessidade de se fazer pesquisa, Gil (1991, p.18) afirma que,

A pesquisa é requerida quando não se dispõem de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se

encontra em estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema então a pesquisa é feita quando não se dispõem de informações suficientes para entender e encontrar respostas para o problema, e também serve para poder abordar com mais precisão os fatos ocorridos.

As razões que determinam a realização de uma pesquisa são, então, razões de ordem intelectual gerada pelo propósito de apreender, pelo próprio prazer de conhecer, buscando respostas para resolução de um problema. Razões de ordem prática, que se origina do anseio de apreender tencionando fazer algo de forma mais eficaz ou eficiente. Desse modo, torna-se claro que a pesquisa não se resume em procurar verdades, mas tentar buscar respostas para determinadas inquietações e descobrir novos dados sobre as questões que serão supostas, seja de ordem intelectual ou prática.

A produção do conhecimento científico está intimamente associada à pesquisa, a qual deve seguir princípios metodológicos para que a validade de seus resultados seja assegurada. Lakatos e Marconi reconhecem que a pesquisa: “[...] pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento técnico ou científico, e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2003, p.15). Partindo dessa premissa, entendemos que a pesquisa abrange contextos diferentes e exige pensamento reflexivo, procedimento sistemático e intensivo que tem objetivo de contribuir com a evolução dos saberes humanos, utilizando métodos científicos e sendo executada através de rigorosos critérios de processamento de informações.

O trabalho de investigação que realizamos, inseriu-se predominantemente numa perspectiva de pesquisa de natureza aplicada, pois pautou-se na intervenção, na prática, na aplicabilidade, buscando a compreensão do contexto específico, suas problemáticas e suas relações, portanto, uma pesquisa que se faz no ato da pesquisa, uma vez que esta pesquisa tem como motivação “[...]a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de resultados com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata de problemas encontrado na realidade” (BARROS; LEHFELD 2000, p. 78).

Thiollent (2009, p.36) salienta que a pesquisa aplicada

Concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições”.

A pesquisa aplicada deve ser capaz de responder a uma demanda formulada pelos sujeitos e pela realidade concreta atentando-se a problemática, ao grupo de sujeitos, aos saberes empíricos, às limitações do contexto e, para isso, precisa estar comprometida com a inovação e produção de conhecimento a partir do contexto de sua aplicação, onde o pesquisador é responsável pelas implicações, mas é também enriquecido pelos sujeitos. Assim, a pesquisa aplicada pode ser definida como atividades em que conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, afim de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto.

Considerando a natureza e os objetivos deste estudo, a geração de impactos desta pesquisa foi além da dimensão acadêmica de divulgação de resultado científicos, esteve vinculada de forma estratégica e no formato mais adequado para promover o debate público, contribuindo para mobilizar os atores responsáveis pelo processo de tomada de decisão a participarem ativamente deste movimento de tomada de conhecimento e mudança de realidade local, promovendo um movimento de renovação ou evolução dos conhecimentos, que uma vez modificados e atualizados, passam a ter um novo potencial de contribuição, com possibilidade constante de troca e atualizações entre si.

Apresentamos, no quadro (APÊNDICE), a sistematização de todo o processo de investigação da pesquisa aplicada. Esse movimento se estendeu ao longo de todo o segundo semestre de 2016 a outubro de 2017. O quadro contempla as etapas da pesquisa aplicada, o ambiente e o momento em que ocorreram cada etapa, além das ações desenvolvidas e seus objetivos.

Em um Mestrado Profissional em Educação a Pesquisa Aplicada, implica em intervenção e engajamento, com a imersão do pesquisador no contexto estudado, contando com a apropriação dos conhecimentos teóricos, associados às práticas e aos conhecimentos empíricos com entrelaçamento dos fatos, dados e significados.

Para a CAPES (BRASIL, 2012, p. 1) “[...] o seu foco está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados na área [...]”. Assim, os produtos produzidos no Mestrado Profissional contribuirão para o desenvolvimento social do país. Nesse sentido, o produto educacional proposto nesta pesquisa é a produção de um CD, contendo um roteiro de todos os círculos de diálogos realizados, com o planejamento, os motivos e as necessidades que nos levaram a sua aplicação; além de conter também os diálogos e as mediações que aconteceram nos círculos dialógicos.

Nessa perspectiva, esse produto será um importante instrumento no que diz respeito a avaliação e monitoramento do Plano Municipal, em Serrinha, no território do Sisal e em outros contextos brasileiros. Com esse material, pretendemos contribuir para a compreensão e análise do Plano Municipal de Educação, podendo criar possibilidades para avançarmos e aprofundarmos neste assunto de real importância para a organização do trabalho na EJA, ou seja, a realização efetiva e eficaz do PME para melhoria da qualidade educacional da EJA; promover o fortalecimento das discussões acerca da participação de profissionais da educação e membros da sociedade civil no processo de implementação, avaliação e monitoramento do PME.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DA INVESTIGAÇÃO

Acreditando na possibilidade de se concretizar os objetivos almejados e pela percepção do meu lugar como sujeito investigativo, elegemos a metodologia de abordagem qualitativa, por ter o objetivo de descrever e interpretar a realidade do contexto estudado, aprofundando-se nas relações humanas em seu âmbito natural, considerando assim a subjetividade dos sujeitos como argumenta Minayo (1994, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O conceito de pesquisa qualitativa apresentado por Minayo permite compreender que esta pesquisa busca o entendimento do fato social, com base na compreensão dos seus atores por meio da participação em suas vidas, ou seja, cabe ao pesquisador compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações e desta maneira, compreender a realidade com toda subjetividade oriunda de cada grupo investigado.

Isso significa dizer que o enfoque qualitativo opera a partir da possibilidade de interlocução entre a situação concreta, em que se realiza e a realidade mais ampla, com as múltiplas vozes que a constituem e com a complexa identidade de seus sujeitos, expressa pela condição de grupo, de classe, de gênero, de etnia, de momento histórico, de contexto social e cultural.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) classificam as cinco características presentes em uma pesquisa qualitativa:

1. na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. a investigação qualitativa é descritiva;
3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os autores complementam que nem sempre um estudo qualitativo abarca todas essas cinco características. Entendemos que a presente pesquisa perpassa por, pelo menos, três das características apontadas pelos autores, visto que a fonte de dados é em um ambiente natural, a investigação é descritiva e o processo tem mais significado do que o resultado.

A escolha dessa abordagem torna-se fundamental para a pesquisa, pois possibilita a interação entre os sujeitos envolvidos, além de compreender seus processos reais a fim de contribuir para uma análise e interpretação mais detalhada da realidade estudada, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A abordagem qualitativa, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1999).

2.2 PESQUISA PARTICIPANTE COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROCESSO

Para escolhermos o tipo de pesquisa, pensamos no problema a ser estudado e no tipo de abordagem que sustentaria tal significação. Por se trabalhar com uma pesquisa que envolve sujeitos sociais e considerando o meu envolvimento no âmbito escolar, constitui-se um importante fenômeno a ser estudado. A pesquisa participante configura-se mais apropriado por buscar o envolvimento da comunidade na análise da sua própria realidade, por se desenvolver a partir da interação existente entre o pesquisador e membros das situações investigadas. Desta forma, População e pesquisador serão partícipes do processo em construção para a transformação. O pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo, conforme já salientava (BRANDÃO, 1985).

A pesquisa participante insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p.21), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “[...] é ligada a práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Portanto, há na pesquisa participante

um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

A Pesquisa Participante se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Todos são coautores do processo de produção de conhecimento a ser incorporado na ação. Para tanto, serão utilizadas as etapas formais da Pesquisa Participante: 1- aproximação da população alvo, com apresentação e aceitação da proposta da Pesquisa Participante; 2- delimitação do objetivo da pesquisa pela população envolvida; 3- levantamento de dados para maior conhecimento dos participantes, através de entrevista; 4- delimitação dos objetivos da investigação pelo grupo participante a partir do seu interesse; 5- construção de conhecimento coletivo, através da análise dos dados emitidos pelos participantes, da identificação e priorização dos objetivos de estudo, com classificação das situações pelas explicações e relações surgidas entre o contraste do conhecimento cotidiano e o sistematizado universalmente. Ainda na etapa final da pesquisa, a elaboração de proposições de ações transformadoras para as situações levantadas.

Cumpre-nos aqui ressaltar que, embora a demanda por este trabalho tenha partido da itinerância da pesquisadora no campo da EJA há que se considerar o fato de, nos conduzirmos pelos pressupostos teóricos e epistemológicos da pesquisa participante principalmente no que concerne a definição do objeto de pesquisa onde os gestores e professores participaram da sua definição, bem como, dos objetivos a serem alcançados; o contato da pesquisadora com a realidade trabalhada, sendo ator e sujeito no processo investigativo, e por isso, não pode deixar de evidenciar que, nesta pesquisa, a pessoa da investigadora, esteve implicada, visto que estudou o seu local de trabalho – inspirador da sua investigação; elaboração dos planos de ação, decorrentes das necessidades de cada grupo/instituição pesquisada.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS

Os sujeitos selecionados para participarem da pesquisa serão oito professores/professoras, quatro gestores, quatro vices gestores, uma Coordenadora Pedagógica e três estudantes da EJA, perfazendo um total de Vinte sujeitos. O critério definidor da escolha será pautado na constatação de que os (as) mesmos (as) trabalham na Educação de Jovens e Adultos. A fim de preservar a identidade dos participantes os mesmos serão identificados ao longo dos capítulos Professora (P1-P8); Gestora (G1-G4), Vice Gestora (VG1-VG4), Coordenadora (C1) e Estudante (E1- E3).

Neste momento, consideramos importante mencionar que, embora apresentemos neste espaço apenas os professores a quem pudemos entrevistar e que participaram dos círculos dialógicos, são também participantes desta pesquisa professores da EJA que não pertenciam às escolas investigadas, mas que espontaneamente se colaram à disposição para fazerem parte do grupo, e autorizaram a utilização desses materiais para fins de pesquisa. Como estes professores, entretanto, não foram selecionados para fazerem parte da amostra, não iremos traçar seus perfis aqui. A seguir, o quadro sintetiza o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para a elaboração destes perfis, foram utilizados dados gerados nas entrevistas.

Quadro 1 – Dados de identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa com base na entrevista.

Sujeitos	Função	Faixa Etária	Formação
P1	Professor	31 a 40	Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Educação Afetiva e Sexual
P2	Professora	51 a 60	Licenciatura em História Especialização em História Afro-brasileira
P3	Professora	41 a 50	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão e Supervisão Escolar
P4	Professora	20 a 30	Bacharelado em Nutrição
P5	Professora	51 a 60	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão e Organização de Escolas
P6	Professora	41 a 50	Licenciatura em História
P7	Professora	51 a 60	Licenciatura em Letras Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa
P8	Professora	20 a 30 anos	Licenciatura em Letras
C1	Coordenadora	41 a 50	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Pesquisa e Extensão na área de Educação
G1	Gestora	51 a 60	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ensino e Pesquisa Especialização em Gestão em Educação profissional
G2	Gestora	51 a 60	Magistério
G3	Gestora	41 a 50	Licenciatura em Matemática Especialização em Metodologia da Matemática
G4	Gestora	51 a 60	Licenciatura em Pedagogia
VG1	Vice gestora	41 a 50	Magistério
VG2	Vice Gestora	41 a 50	Licenciatura em Pedagogia
VG3	Vice Gestora	51 a60	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Matemática
VG4	Vice gestora	51 a 60	Licenciatura em pedagogia
E1	Estudante	51 a 60	Ensino Médio incompleto
E2	Estudante	31 a40	Ensino Médio incompleto
E3	Estudante	20 a 30	Ensino Fundamental incompleto

Fonte: trabalho da pesquisadora, 2017.

Os sujeitos da pesquisa têm idades que variam entre 20 e 60 anos. Em relação à formação acadêmica, com exceção dos estudantes, todos têm formação em nível superior e Especialização na área de Educação, o que, certamente, deve contribuir para melhoria do trabalho pedagógico. A maioria das professoras têm mais de 10 anos de docência e são do quadro efetivo da escola. No tocante ao quesito jornada de trabalho, todas têm dupla ou tripla jornada de trabalho e a EJA é o terceiro expediente, o que é bastante desgastante.

De acordo com os dados coletados, 25% das docentes apresentam faixa etária entre 20 a 30 anos, na faixa etária de 31 a 40 anos temos 12,5 %, 25% representam 41 a 50 anos de idade e 37,5% acima dos 50 anos de idade. Quanto ao tempo de trabalho na escola investigada, 10% trabalham há menos de cinco anos, 15% trabalham há mais de cinco anos e menos de dez anos no espaço escolar investigado, 10% trabalham há mais de dez anos e menos de 15 anos e 65% trabalham há mais de 15 anos na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a maioria das professoras tem vasta experiência na Educação de Jovens e Adultos.

Quanto as gestoras e vice gestoras, 37,5% apresentam faixa etária entre 41 a 50 anos enquanto 62,5% estão acima dos 50 anos. Com relação ao tempo de atuação na EJA, por estarem na gestão escolar na instituição, não mencionaram o tempo de atuação. Quanto aos estudantes, a faixa-etária compreende dos 20 aos 60 anos e estão na etapa do Ensino Médio e Ensino Fundamental II.

Em relação ao nível em que atuam na instituição, cinco professoras (62,5%) trabalham apenas no Ensino Médio, enquanto duas docentes trabalham no Ensino Fundamental (25%) e uma delas trabalham em ambas as etapas no Ensino Fundamental e Médio (12,5%). No que diz respeito à formação acadêmica dos professores, gestores e vice gestores entrevistados, pode-se dizer que estes participantes se dividem em dois grupos, sendo um composto por aqueles que realizaram cursos de pós-graduação após sua formação em Licenciatura (totalizando 53%), e os que não mencionaram a frequência a cursos de pós-graduação, (sendo 47%). Cumpre ressaltar, no entanto, que mesmo entre os que mencionaram apenas seus cursos de licenciatura, é possível que haja os que ocasionalmente se engajam em outros processos de formação, como participação em palestras, por exemplo. Isto, entretanto, não chegou a ser mencionado ao longo das entrevistas. Ainda, embora quase todos os professores entrevistados do primeiro grupo (o dos que realizaram ou realizam cursos de pós-graduação) tenham se envolvido direta ou indiretamente em reflexões a respeito de práticas de ensino durante seus cursos de pós-graduação, cumpre lembrar que dada a infinidade de possibilidades e interesses envolvidos na escolha de um curso de pós-graduação, nem sempre esta relação entre formação acadêmica-reflexão sobre a sala de aula ocorre.

Como professora atuante e conhecendo a rede municipal e estadual de ensino do município de Serrinha/Ba, procurei escolas que tivesse a vivência de práticas em Educação de Jovens e Adultos - duas escolas públicas da rede municipal e duas escolas públicas da rede estadual, perfazendo um total de quatro escolas.

Feitas estas considerações, apresentaremos a motivação para escolha das escolas estaduais e municipais selecionadas para investigação. A opção de investigar escolas estaduais e municipais decorre de alguns motivos: primeiro por ser da rede pública; segundo em função de minha experiência enquanto educadora, estar ligada à rede municipal e estadual de ensino; terceiro, por estas redes atenderem Jovens e Adultos, segmento social que também apresenta poucas referências enquanto objeto de pesquisa acadêmica.

As escolas públicas estaduais e municipais, em geral, servem à comunidade de seu entorno, mas, também recebem alunos de outros bairros mais distantes, embora, em geral, a predominância seja de moradores de sua vizinhança.

Escola A - Colégio Estadual Ruben Nogueira – Escola da rede Estadual, localizado num bairro central da cidade, é considerada de grande porte conta com laboratórios de informática, ciências, uma biblioteca, sala dos professores, sala da direção, sala da secretaria, tem uma cozinha com dispensa e não tem refeitório, os estudantes merendam no pátio ou nas salas de aula. Na escola funcionam os três turnos sendo que a grande maioria dos estudantes está concentrada no diurno. Atende as seguintes etapas de Ensino: Ensino Médio Integral (duração 03 anos); Educação de Jovens e Adultos Tempo formativo VI e VII (duração 02 anos); Educação Profissional - PROEJA (duração 02 anos e meio) e Educação Profissional técnico em Informática Ensino Médio Integrado (duração 04 anos). O colégio possui 305 estudantes matriculados no Ensino Médio e 272 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 537 estudantes matriculados, conforme dados do Censo Escolar 2017.

Escola B – Centro Educacional 30 de Junho - também da rede Estadual, localizada no centro da Cidade, é considerada de grande porte, possui 18 salas e conta com laboratório de informática, sala dos professores, sala da direção, sala de secretaria, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra de esportes descoberta, biblioteca, sala de leitura, tem uma cozinha e não tem refeitório, os estudantes merendam no pátio ou na sala de aula. Atende as etapas de Ensino: Médio com 285 estudantes matriculados e à Educação de Jovens e Adultos com 165 estudantes matriculados, totalizando 450 estudantes matriculados, conforme o Censo Escolar 2017.

Escola C – Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira, terceira escola selecionada é da rede Municipal, localizada na periferia da cidade, é considerada de grande porte, pois, conta com laboratórios de informática, ciências e uma biblioteca, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), funcionam os três turnos sendo que a grande maioria dos estudantes está concentrada no diurno, contando com vinte e cinco turmas, distribuídas: onze no período matutino, dez no período vespertino atendendo 530 estudantes no Ensino Fundamental e quatro turmas no período noturno, atendendo a 120 estudantes na Educação de Jovens e Adultos- anos finais, perfazendo um total de 650 alunos atendidos, conforme dados do Censo Escolar 2017.

A Escola D – Graciliano de Freitas, quarta escola escolhida é pública da rede municipal, localizada no centro da cidade, funciona há aproximadamente 60 anos. A escola é considerada de pequeno porte, conta com laboratórios de informática, sala de professores, sala da direção, pátio descoberto, tem uma cozinha, uma dispensa, porém não tem refeitório, os estudantes merendam na sala de aula ou no pátio da escola. Na escola funcionam os três turnos sendo que a grande maioria dos estudantes está concentrada no diurno, contando com 05 salas de aulas, atendendo ao Ensino Fundamental – anos iniciais, com 150 estudantes e a Educação de Jovens e Adultos- anos iniciais e anos finais no período noturno, com 112 estudantes, totalizando 262 estudantes, de acordo com os dados do Censo Escolar 2017.

2.4 INSTRUMENTOS DE APREENSÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Estando o problema da pesquisa delineado e percebendo o valor que tem o trabalho de pesquisa para um estudo profundo de um fenômeno da realidade, já escolhida abordagem e o tipo de pesquisa, e com certo conhecimento da situação que será investigada, torna-se necessário descrevermos as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Para definirmos as técnicas e instrumentos destacamos a concepção de Oliveira (2007, p. 57) que: “[...] são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”.

É importante frisar seu caráter significativo na obtenção de dados, pois garante a amplitude de informações, através de um embasamento teórico que sustente a pesquisa e requer o conhecimento amplo da situação estudada, uma vez que essa coleta possibilita a aquisição de dados necessários para um conhecimento real da situação estudada.

Partindo da abordagem e do tipo de pesquisa para subsidiar o estudo, não poderia deixar de utilizar a entrevista semiestruturada (Apêndice A). Entendemos que a entrevista

proporcionará a coleta de informações orais nas quais atores da pesquisa darão seu testemunho sobre o objeto de estudo, uma vez que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDA; BIKLEN, 1994, p.134).

No presente trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas por compreender que estas captam a informação na sua totalidade, adentrando na questão da pesquisa. Oliveira (2007, p. 86), em suas concepções define entrevista como “[...] um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre o pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. Além disso, fortalecem a observação participante e o desenvolvimento da pesquisa aplicada, qualitativa e participante. Portanto, comparativamente a outras técnicas, a entrevista apresenta algumas vantagens, como a interação direta, flexível e imediata entre o pesquisador e o entrevistado, à clarificação e o acompanhamento das perguntas e respostas.

Por isso, além da entrevista, foi utilizado como instrumento a observação participante que possibilita ao pesquisador através dos cinco sentidos perceber as atividades e inter-relação entre as pessoas. Sobre a observação participante, Gil esclarece que:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (2008, p.103).

Desse modo, o observador não se situa fora do contexto observado, pelo contrário, é participe do contexto que observa, faz parte da realidade observada e com os sujeitos da pesquisa produz novos sentidos para as experiências vividas no campo de pesquisa.

Procuramos nos posicionar não apenas como observadora, mas como aprendizes, pertencentes àquele contexto e dispostas a aprender sobre ele. Para a realização das observações, utilizamos o diário de inerência e os registros fotográficos. A acepção de diário de itinerância adotada nesta pesquisa é a proposta por René Barbier (2002). Para este autor o diário de itinerância representa “[...] um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo [...]” (p.134). Assim, sua característica principal é a volta ao passado, as lembranças de acontecimentos importantes, onde se mostra o que sente, o que pensa, o que retém de um aprendizado, de uma conversa,

enfim, aos sentimentos que marcaram o itinerário percorrido por uma existência concreta, situada.

Barbier apresenta três fases para escrita do diário de itinerância e que foram inspiradoras para este trabalho: Primeira, o diário-rascunho: o pesquisador escreve livremente o que tem vontade de anotar durante da ação de pesquisa. Segunda, o diário elaborado: criado a partir do diário-rascunho, inserindo outros fatos para compor o texto, preparando a escrita para a partilha com a comunidade em geral. Terceira, o diário comentado ou socializado: o diário é literalmente partilhado com toda comunidade interessada, observando sensivelmente as ações e reações do grupo, intervindo na mensagem do pesquisador autor do diário, construindo assim o diário de itinerância coletivo.

O diário rascunho iniciou nas primeiras visitas às escolas, a fase na qual registrávamos o que chamou atenção, o que nos afetou e como se relacionava com a nossa trajetória pessoal. O diário elaborado, foi sendo construído incorporando ao diário rascunho o que circulou nos grupos pelas falas, comentários, destaques de todos nos círculos dialógicos e no desenvolvimento da pesquisa. A socialização do diário, permitiu que compartilhássemos nossas impressões, ideias, aquilo que mais havia nos tocado nas visitas, nos círculos de diálogos realizados e no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando novas trocas de experiências e informações.

O diário de itinerância era complementado em casa por meio dos registros fotográficos, realizados por meio das funcionalidades de um telefone celular. Sinalizando o que não haviam sido anotados anteriormente. Os registros fotográficos foram utilizados para documentar toda realização dos círculos de diálogos; complementar as notas de campo do pesquisador e ilustrar procedimentos realizados nos ciclos dialógicos. Todos os registros fotográficos obtidos na realização dos círculos estão disponíveis nos anexos desta Dissertação.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental que, constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, a análise documental foi uma grande parceira para a pesquisa participante, pois tivemos a oportunidade de contrapor ao que consta nos documentos com a prática. O objetivo da análise documental foi identificar, em documentos, informações que sirvam de subsídios para responder alguma questão da pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informações, documentos, “[...] não são uma fonte de informações contextualizada,

mas surgem num determinado contexto e fornece informações para esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos selecionados para análise são de domínio público e foram escolhidos, seguindo a importância de cada um dentro do contexto de construção das bases das políticas públicas: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007); Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos(2000); Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos (2010); Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação da Bahia (2015-2025), Plano Municipal de Educação (2016 -2026).

De um modo geral, procurou-se escolher três conjuntos de documentos. Um primeiro que trata da constituição legal dos documentos em nível Federal: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007); Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (2000); Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos (2010); Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação (2014-2024). Um segundo, em nível Estadual: Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026). E o terceiro e não menos importante, que trata de um instrumento em nível Municipal: o Plano Municipal de Educação (2016 -2026).

A utilização de documentos é importante, uma vez que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Assim, os documentos são fontes ricas de material e possibilita um aprofundamento do conhecimento sobre o objeto, e para consolidar conclusões. A análise de documentos permite ao pesquisador maior compreensão sobre o fenômeno estudado, pois, leva em consideração também a sua historicidade, e todos os elementos constitutivos de sua formação.

De modo a garantir todas as questões éticas, antes de iniciarmos a recolha dos dados, foram apresentadas cartas endereçadas aos diretores escolares municipais e estaduais selecionados com o objetivo de lhes solicitar autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados nas organizações escolares que dirigem. Cumprindo os preceitos legais e éticos, obtivemos o consentimento esclarecido (ANEXO) dos participantes no estudo, apresentando a natureza da pesquisa, os seus objetivos, riscos e benefícios, características e condições de realização, buscando respeitar o direito à privacidade, assegurando o anonimato e garantindo a confidencialidade da informação.

2.5 ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho foi desenvolvido em quatro momentos que permitiram o andamento estruturado da pesquisa. Cada uma das fases foi dividida em passos.

Primeira etapa: o levantamento e a análise bibliográfica e documental - Possibilitou à estruturação da pesquisa, sendo o seu objetivo o aprimoramento teórico do tema a ser pesquisado, foi dividido em dois passos:

Primeiro passo – revisão de bibliografia sobre políticas públicas e políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal é a busca de referencial teórico para embasar a pesquisa, bem como a leitura e a sua compreensão. A pesquisa bibliográfica está caracterizada principalmente pelo levantamento de dados e informações em meio eletrônico, livros, periódicos, dissertações disponíveis nos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares e em bibliotecas físicas e virtuais.

O segundo passo - foi a coleta e revisão documental a nível Federal: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007); Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (2000); Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos (2010); Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação (2014-2024) seguindo a importância de cada um dentro do contexto de construção das bases das políticas públicas. No nível estadual analisamos o Plano Estadual de Educação da Bahia (2015-2025) e instrumento a nível Municipal: Plano Municipal de Educação (2016 -2026), o que diz respeito às políticas públicas educacionais e, em especial, a EJA. Cada documento analisado contribuiu para a compreensão dos avanços e/ou recuos da efetivação da EJA na Rede Estadual e Municipal de Ensino do município de Serrinha, garantindo, assim, um direito de cidadania.

Segunda etapa: Estudo empírico - teve como objetivo investigar o possível alcance do Plano municipal de Educação junto à população de jovens adultos e idosos no município de Serrinha. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, identificando nesta, aspectos contributivos nos capítulos sobre políticas públicas, políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos e o Plano Municipal de Educação do município de Serrinha, objetivando diagnosticar o pensamento, a opção e o conhecimento ligados ao objeto da pesquisa. A seleção dos entrevistados se deu a partir da inserção que estes sujeitos tinham na Educação de Jovens e Adultos. Assim, foram entrevistados/as gestoras e vices-gestoras

escolares, professores/ professoras, Coordenadora pedagógica, professores/professoras da EJA e estudantes da EJA.

Terceira etapa – Pesquisa Aplicada - Com base nas entrevistas, foram elaborados e executados o plano de ação/Proposta de Intervenção: “Círculos de diálogos formativos” (APÊNDICE B). Os círculos dialógicos desenvolvidos em nossa pesquisa basearam-se em uma perspectiva dialógica tendo como inspiração os círculos de cultura descrito nas obras de Paulo Freire como possibilidade de outros olhares sobre a realidade dos/as participantes por meio do diálogo.

A dialogicidade foi um dos conceitos centrais presentes nos círculos de diálogos formativos, corroborando para que nossa intervenção fosse sustentada no diálogo e apresentasse discussões sobre as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos; o Plano Municipal de Educação do município de Serrinha, o possível alcance deste plano junto à população de jovens, adultos e idosos e a discussão dos pontos de vista do grupo sobre os temas. Nestes círculos, buscamos coordenar os diferentes pontos de vista enfatizando a importância de coexistir diferentes opiniões e ideias dos participantes.

Um outro princípio da obra freireana presente nos círculos dialógicos, relaciona-se à politicidade do ato educativo, ou seja, uma atitude política de que não existe neutralidade na educação. Para Freire (1987), o diálogo baseia-se em respeito mútuo entre os/as interlocutores/as visto que não há um saber melhor ou maior que outro. Sendo assim, na ação dialógica não há imposição e domesticação dos sujeitos, há o encontro que permite a aprendizagem e a coexistência de outros saberes.

Os círculos dialógicos, foram constituídos de dois passos:

Primeiro passo - Elaboração da proposta de intervenção decorrente da necessidade de cada grupo/instituição pesquisada e seu desenvolvimento seguiu um roteiro de referência com possibilidades de processo de mobilização, discussão e detalhamento da proposta de investigação em parceria nas escolas estaduais e municipais e construção compartilhada da proposta do círculo de diálogo nas escolas estaduais e municipais com os sujeitos da pesquisa participando do processo inteiro, desde da construção da proposta dos círculos dialógicos, produção de dados, planejamento, intervenção na realidade até a avaliação dos resultados.

Segundo passo – Execução da proposta de intervenção: círculos de diálogos formativos: “A tecitura das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos: um reencontro com os documentos demarcatórios em curso” - Cada encontro do círculo dialógico teve duração de 4 horas e seu desenvolvimento ocorreu aos sábados pela manhã, seguindo um roteiro de referência com possibilidades de ajustes conforme as necessidades e condições do

grupo: apresentação de diferentes discussões e apontamentos acerca da conjuntura atual da legislação educacional brasileira para jovens e adultos e situações cotidianas a serem discutidas e debatidas pelo grupo; exposição de ideias, valores, atitudes e convicções dos participantes que quiseram se manifestar; discussão das afirmações apresentadas (problematização); levantamento de outras possibilidades e alternativas expressas até aquele momento pela coordenadora e pelo grupo.

Os encontros foram registrados através do diário de itinerância e por meio dos registros fotográficos (ver os anexos) para obter maior fidelidade na transcrição dos dados obtidos para análise. As verbalizações dos participantes da pesquisa foram transcritas na íntegra, sem correção de seus vícios de linguagem, deslizes gramaticais ou erros de concordância próprios da linguagem oral. As respostas dos/as participantes e as análises dos encontros são contempladas no Capítulo 5. Na sequência, apresentamos as temáticas suscitadas em cada um dos encontros.

Primeiro diálogo - A construção da identidade individual e coletiva: Primeiramente foram feitas as apresentações mútuas e a apresentação da proposta construída coletivamente para o ciclo e seus objetivos. Além disso, dedicamos espaço para perguntas e dúvidas a fim de que se iniciasse o processo de construção da horizontalidade, da interação entre as partes e da aproximação das experiências vividas em relação ao acesso/ou à garantia de direitos.

Segundo diálogo – Organização das políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos: Pensando aproximações e pontos de diálogos- Apresenta o movimento de organização das políticas públicas, fazendo uma leitura crítica da legislação, para compreender a dinâmica e as contradições sociais, bem como a correlação de forças no momento histórico em que foi formulada a legislação.

Terceiro diálogo – O novo PNE e os desafios da EJA: Encontros e desencontros - analisa os desafios de se planejar a educação no Brasil e de maneira especial a EJA, tomando como referência o novo PNE aprovado e sancionado em junho de 2014, por meio da Lei nº.13.005.

Quarto diálogo - A Educação de Jovens e Adultos no PEE - Bahia (2016-2026): as metas da EJA e as dúvidas que nos rondam - examina os limites e as possibilidades das metas do Plano Estadual de Educação 2016-2026 para a EJA na Bahia.

Quinto diálogo - PME do município de Serrinha: Articulações, tensões e perspectivas – Discussão do Plano Municipal de Educação (PME/Serrinha), analisando-o em suas diferentes partes, os discursos afirmados e os negados, ideologias e visões de mundo, o

monitoramento e avaliação do Plano, considerando os atores envolvidos nos diferentes momentos do processo.

Sexto diálogo - Diálogos com a comunidade e a educação de jovens, adultos e idosos – “vem, entra na roda com a gente...”. Este último encontro refletiu as experiências de aprendizagens nos ciclos de diálogos e teve como principal objetivo propiciar oportunidade de troca de informações e experiências entre a comunidade em geral e os participantes dos ciclos de diálogos acerca do direito a educação: Conquistas históricas e perspectivas na EJA.

Na quarta etapa - Análise de dados - foram feitas as comparações e análises com base nos resultados obtidos nas fases anteriores, visando compreender os dados coletados e/ou responder à questão formulada, articulando-a aos objetivos da pesquisa ampliando o conhecimento sobre o tema pesquisado.

Para consolidar a análise e interpretação dos resultados da pesquisa, optamos por seguir os objetivos específicos da mesma e realizar a triangulação dos dados obtidos na análise documental, na entrevista, nos círculos de diálogos formativos para facilitar o cruzamento dos dados, visto que, a triangulação de dados, baseia-se na conjugação de múltiplas fontes de informação sobre um mesmo objeto de conhecimento, no intuito de fazer contrastar a informação recolhida.

À luz dos estudos demonstrados por Flick (2009), a triangulação torna-se importante na medida em que impede que a unilateralidade de uma observação, de um documento ou de um depoimento possa priorizar à realidade. O cruzamento de informações oportuniza explicar a partir de outras fontes ou ângulos de visão o que o que eventualmente não converge e confirmar mais precisamente o que converge.

Consideramos que esta opção possibilitou-nos recolher inúmeros dados junto dos sujeitos pesquisados, fomentando uma análise abrangente e contextualizada do fenômeno em estudo, removendo algumas vulnerabilidades que alguns métodos de recolha de dados possam apresentar. Desse modo, recorreremos a diferentes técnicas de recolha e buscamos, ainda, observar o ponto de vista dos diferentes sujeitos.

Os procedimentos relatados não se esgotarão na análise dos dados, mas, levarão o pesquisador a realizar a reinterpretação das informações ou reconstrução crítica do fenômeno estudado.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS DA EJA

Neste capítulo consideramos o contexto das políticas educacionais, no Brasil contemporâneo, quando iniciaremos uma discussão acerca das políticas de Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de situá-las no escopo sociopolítico em que as mesmas se consubstanciam.

Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos são dois temas que direcionam a diferentes aproximações e práticas. Olhar para a relação entre políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos suscita uma reflexão inicial em torno da organização social, que é notoriamente histórica. Assim, neste capítulo se faz necessário, apresentar as questões conceituais a respeito da função do Estado e sua inter-relação com a sociedade civil e os enredamentos políticos que daí resulta para a compreensão da conjuntura e das ideologias subjacentes das políticas públicas no campo da Educação, e, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos que será objeto central deste estudo e será abordada detalhadamente mais adiante neste capítulo.

Não é pretensão nossa construir uma versão pronta e acabada, algo como manual sobre o tema e sim o oposto, é imprescindível realçar que todos os conceitos e noções apresentadas são polissêmicos e por isso, as interpretações aqui apresentadas equivalem a uma opção dentre as diversas abordagens possíveis a respeito dos temas e conceitos em estudo.

3.1 ESTADO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA

Um tema bastante discutido na atualidade e principalmente nas últimas décadas é o Estado. Os estudos revelam claramente que há duas posições divergentes acerca do Estado: Uma posição capitalista e a outra posição socialista com diferentes nuances. A posição capitalista, posta em evidência por meio das propostas neoliberais apesar de não ser a melhor opção da classe trabalhadora, torna-se preponderante por se impor por meio de dispositivos tênues ou evidentes de exploração e controle social. A segunda posição tem sido frequentemente considerada como sobrepujada ou enfraquecida pelos os que advogam a favor da classe dominante, buscando manter subordinada e desmobilizada a classe dominada.

Muitos autores atribuem o surgimento do pensamento liberal, numa época de intensas alterações político-econômicas, as quais consolidaram o processo de transição do feudalismo

para o capitalismo, nascendo uma nova sociedade econômica – a sociedade capitalista, legitimando o poder, não mais alicerçado no direito divino, mas no consentimento do cidadão.

Nesse cenário, é que aparecem as teorias do Estado Liberal com a função de captar recursos para assegurar a manutenção do sistema social e o investimento no desenvolvimento econômico. A finalidade principal é garantir a liberdade individual e a propriedade privada.

Podemos sintetizar os princípios básicos do liberalismo em: defesa da propriedade privada, liberdade e individualismo. No entanto, torna-se necessário explicitar o sentido que cada um deles adquire no contexto das ideias liberais: quanto ao primeiro princípio da propriedade privada, convém notar que promove a preservação das relações capitalistas de produção. Vale salientar que, apenas uma minoria que usufrui dos benefícios de uma sociedade privada, demonstrando que a propriedade privada não é acessível a todas as pessoas.

Dessa forma, ao trabalhador resta apenas a liberdade de vender a sua força de trabalho para assegurar a sua sobrevivência. Quanto ao segundo princípio, o da Liberdade, cabe citar que, na perspectiva liberal, o conceito de liberdade significaria liberdade de expressão, pensamento e religião. Contudo, é fundamental sublinhar que a liberdade alimentada pelo liberalismo se situa no contexto da propriedade. E com relação ao princípio do individualismo - Não é possível pensar em um Estado Liberal sem pensar no individualismo, fundamento sob o qual se edifica o capitalismo como modo particular de produção.

Destaca-se no liberalismo as ideias de Jonh Locke (1632 – 1704), para ele o papel do Estado é institucionalizar os direitos e deveres a serem cumpridos na sociedade, através da organização dos indivíduos livres, para os quais, o fundamento da liberdade no plano político estaria atrelado ao plano econômico. Neste sentido, o Estado teria a função de garantir e conservar os direitos naturais dos indivíduos.

Incluindo-se nessa corrente liberal, Adam Smith (1723-1790), representante da teoria do liberalismo econômico, tem como mote a defesa da liberdade econômica, do livre mercado. Smith sugere que através da via do jogo livre da oferta e da procura do mercado, os indivíduos são livres para buscar a realização do seu bem-estar social. Dessa forma, o Estado não deve intervir nem na indústria, nem no comércio, isso porque, o Estado seria regulado por uma “mão invisível” naturalmente justa, que controlaria paixões e desejos individuais (qualidade, quantidade e preços), lançando a base para a construção do bem comum. Observamos desse modo, que o desenvolvimento do capitalismo nos séculos IX e XX foi fortemente influenciado pela a teoria de Adam Smith.

Como podemos constatar, a visão liberal expõe o Estado como uma entidade neutra, com a função de regular a vida dos indivíduos mantendo a ordem social e garantindo o direito propriedade. Neutralidade é uma questão claramente inexistente. Além disso, outra suposta característica que a visão liberal confere ao Estado é de ser uma entidade formada por todos os cidadãos. Outra tônica do pensamento liberal a ser destacada tem a ver com a redução do poder do Estado, limitando-o a um mero procedimento político e jurídico, opondo-se ao princípio de liberdade do Estado.

Ao contrário do que assevera o pensamento liberal, o que se nota, com base nas consequências na vida da classe trabalhadora, encontra-se materializado nas injustiças sociais e nas desigualdades econômicas, o que vulnerabiliza a noção de liberdade e igualdade econômica ou social como valores e como práticas propulsoras das ideias liberais.

O discurso liberal sofre variações ao longo dos anos, possibilitando referência a diferentes formas do liberalismo, visto que, o capitalismo vai se adaptando as novas realidades políticas e sociais possibilitando sua sobrevivência. Em contraposição, suas características essenciais não se perderam: o modo de produção baseada na livre iniciativa (com pouca intervenção do Estado) e propriedade privada (detendo a maior parcela dos meios de produção).

Uma das formas assumidas foi o neoliberalismo, que começou a ganhar terreno a partir da década de 1970, pautado na aplicação dos princípios liberais a uma realidade econômica marcada pela globalização e por novos paradigmas do capitalismo. Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912- 2006), considerados os percursores da ideologia neoliberal, argumentavam a necessidade de resgatar os valores centrais da sociedade burguesa: liberdade individual e de mercado, pois esses valores estavam desaparecendo e ameaçando a ordem capitalista. Princípios como individualismo, competitividade e livre mercado aparecem como conceitos-chave na lógica neoliberal qualificado como homogeneizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na sociedade.

Afinada com esses pressupostos, a teoria neoliberal aponta como solução para a crise capitalista, a redução da atuação do Estado, propondo que a lógica do mercado deve prevalecer para que o Estado seja mais eficiente e produtivo, portanto o mercado é que deve superar as falhas do Estado.

Para Hayek e seus seguidores, outro motivo dessa crise era o excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários, que através de suas pressões faziam com que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais, o que, na perspectiva neoliberal gerava um déficit orçamentário e gastos desnecessários, diminuindo os lucros e aumentando a inflação. O

remédio proposto para a crise era manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, e fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas, ou seja, um Estado mínimo. Nessa nova configuração, que a princípio se apresenta como sendo das relações econômicas, passou a exigir um novo modelo de Estado que legitimasse a nova ordem social, priorizando ações que reprimisse os gastos sociais e ampliasse a possibilidade de estabilidade monetária através de privatizações de empresas estatais, terceirização de serviços e o enxugamento da máquina estatal. Nesse contexto, conforme Frade (2011, p. 213), “A funcionalidade do Estado ao capital é criar e preservar as condições necessárias para ampliação da acumulação do capital em níveis cada vez maiores, bem como criar novos campos de exploração e lucratividade [...]”. Em outras palavras, o Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e consumo e passaria a ter a função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

As análises críticas às teses liberais (clássicas ou em nova roupagem) tem sido feita e apresentadas propostas de superação desse modelo, que vão desde proposições de aperfeiçoamento das práticas econômicas, isto é, propostas de manutenção, até proposta de transformação radical do modo de produção e das bases econômicas. É interessante perceber, que em todas elas, a presença do Estado é um dos instigadores de discussão e que as diferentes concepções do Estado e sua função social, econômica e política, são contestadas.

Os teóricos Marx e Engels (1987) contribuíram para as críticas as propostas liberais e para a análise do modo de produção capitalista e do Estado, combinando na determinação de alguns postulados, dentre eles, que o Estado Capitalista é a expressão política de estrutura de classes inerentes à produção. Desde que a burguesia, na produção capitalista, tem um controle particular da mão-de-obra no processo de produção, ela também estende sua relação de poder ao Estado e a outras instituições sociais.

Marx e Engels (1987) argumentavam que o Estado, aflorando da relação de produção, representa a expressão da política da classe dominante e não o bem comum. A negação do Estado como representante dos interesses gerais da sociedade, promotor do bem comum de todos. Para eles, o Estado possui uma origem sedimentada na desigualdade e no conflito de classes, tecidos pelo surgimento da propriedade privada com a finalidade de garantir a dominação e a exploração de uma classe sobre a outra; no caso o Estado Capitalista mantém uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia, logo, o Estado é um aparelho repressivo da burguesia, a serviço desta classe, objetivando validar o poder e coibir, fortalecer a reprodução da estrutura e das relações de classe para garantir a acumulação e a reprodução

do capital, com isso, a reprodução do capitalismo. A noção de Estado como agente repressor, nas mãos da burguesia, é um aspecto chave da visão Marxista. Da mesma forma, que é um desvelamento e uma denúncia bastante eloquente das relações desiguais que se estabeleciam entre classe dominante e classe dominada.

Marx e Engels (1987) fazem alusão à educação como sendo um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do trabalhador contra a classe dominante da sociedade e, também, o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular. Marx argumentava que as conquistas amenizadoras do grau de exploração viriam da organização do mundo do trabalho. Nesse sentido, ele evidencia a relevância da luta dos trabalhadores e reconhecia que o poder público, mesmo legislando a favor do trabalho, estaria garantindo, em última instância, as condições gerais da produção e reprodução daquela ordem.

Antônio Gramsci (1891- 1937), também, tece algumas considerações sobre o Estado. Essas considerações permitem uma aproximação mais efetiva das características do Estado com nosso século. Gramsci apresenta uma concepção mais elaborada e complexa do Estado, na qual sugere uma revisão na teoria Marxista de Estado, com novas perspectivas e ampliação da noção de Estado formulada por de Marx e Engels.

Para Gramsci (2001), o Estado não é apenas como um aparelho repressor a serviço da burguesia concebe o Estado como um aparelho jurídico-político e suas ações dependem de conjuntura social, política, econômica e cultural da sociedade. Assim, propõe o Estado ampliando envolvendo dois aspectos: O primeiro a sociedade política (entendida como Estado coercitivo), que a fim de manter a classe dominante no poder se materializa por meio de mecanismos burocráticos e de repressão. O segundo a sociedade civil, que através de aparelhos ideológicos, como igrejas, escolas, associações, mídias, partidos políticos se materializam buscando consenso e dando direção política hegemônica.

A proposta Gramsciana levanta a possibilidade da classe dominada se organizar em outras formas, contrapondo-se a consenso da classe dominante, ampliando seu poder de consciência, de contraposição, de reivindicação e de organização interna. Portanto, a classe proletária, não é passiva e pode criar seus mecanismos de contra controle, seja nas organizações políticas ou nas instituições privadas ou mantidas pelo poder estatal.

As discussões até aqui apresentadas acerca do Estado são fundamentais ao esclarecimento de questões referentes as políticas públicas. Há ainda outros elementos que poderiam ser destacados na discussão sobre Estado, porém, para a finalidade deste capítulo, os que foram discutidos atendem ao objetivo. Para este momento, torna-se importante retomar a discussão sobre a implementação de políticas públicas na atualidade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE

Como vimos, os dias atuais são demarcados por uma nova e importante função do Estado, a promoção do bem-estar social. Essa nova exigência social, demanda uma atuação diferenciada do Estado e mais relacionada aos problemas do dia-a-dia da sociedade. É nesse cenário que emergem as políticas públicas, com a finalidade de dar respostas a necessidades específicas da sociedade. Enquanto disciplina acadêmica e área do conhecimento tem sua origem nos Estados Unidos e na Europa e compreende duas vertentes. Segundo Souza (2006, p. 22) “[...] na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo”. Por outro lado, nos Estados Unidos, a “área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos”.

O desenvolvimento da área se sustentou em dois pressupostos: o primeiro relacionado a possibilidade de planejar cientificamente as ações dos governos e o segundo relacionado a possibilidade de tais ações serem analisadas por pesquisadores capazes de avaliar com isenção política os benefícios auferidos pela sociedade. Souza (2006, p.22) formula esses pressupostos dizendo que “[...] em democracias estáveis aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é possível de ser (a) formulado cientificamente e (b) estudado por pesquisadores independentes”. A efetivação desses dois princípios tem sido o grande desafio para essa área de estudos.

Ainda, segundo Souza (2006), quatro pesquisadores foram responsáveis pelo desenvolvimento da área de políticas públicas: Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Lindblom, e Davi Easton.

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional, ... a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes teses do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. ...

Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos e interesse, que influenciam seus resultados e efeitos. (SOUZA, 2006, p.22).

Para uma abordagem mais apropriada, que possibilite explicar e compreender o processo de constituição e desenvolvimento de uma política pública é fundamental o entendimento que a discussão não pode ser desagregada de um olhar crítico a uma conjuntura mais abrangente, desvelando suas relações com setores econômicos, político-social e cultural. Reforçando assim, que para dar conta do proposto, empreender um olhar crítico acerca das políticas públicas, se faz necessário, mesmo que breve, tecer velhos e novos olhares sobre o que são políticas públicas.

Não existe um único conceito de políticas públicas. Evidenciando a imprecisão do conceito, Souza (2006) comenta que a expressão “políticas públicas” pode referir-se a diferentes objetos: Um campo de atividades governamental, como exemplifica a política agrícola, uma situação social desejada, como uma política de igualdade de gênero, uma proposta de ação específica, como a política de ação afirmativa, uma norma quanto ao tratamento de um determinado problema, como a política de combate à pobreza.

Souza (2006) fez um interessante cotejamento sobre algumas das principais definições sobre políticas públicas: Lynn (1980) define como Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Dye (1984) expressa que é o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Peters (1986) define como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Mead (1995) define como campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

Souza (2006, p.26) resume política pública como sendo,

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Apesar da importante contribuição de Souza para a definição de políticas públicas, muitos estudiosos da área entendem que o melhor termo que o define, por conta de seu caráter didático, é o desenvolvido por Azevedo (2002, p.23) “[...] política pública é tudo o que um

governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Ao recorrermos à literatura especializada, observa-se a existência de uma preponderância de definição de políticas públicas que responsabiliza unicamente ao Estado o privilégio de criação de políticas públicas, ou seja, o foco da discussão sempre recai no papel do Estado, ignorando a participação de outros sujeitos. Se aceitarmos essa definição como verdade, estremos negando a luta de classes, o movimento histórico, considerando a realidade com estática, livre de conflitos, assumindo uma postura de passividade e na pseudoneutralidade do Estado.

Os estudos sobre política pública são ainda muito recentes, especialmente no Brasil, e existem ainda muitas divergências conceituais e por isso, é necessário discutir, pensar e repensar sobre o tema. Monteiro (1982, p. 12) afirma que uma política pública é “[...] um curso de ação (ou inação) conscientemente escolhido e orientado para um determinado fim”. Desse conceito, entretanto, não emerge claramente o sujeito deste curso de ação (ou inação), por mais que o autor centre sua análise na atuação governamental (MONTEIRO, 1982). O que se coloca de maneira clara é a intencionalidade, são os propósitos e a deliberação em torno a uma estratégia de intervenção sobre a realidade.

Costa (1998, p.7) assim define política pública:

Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse.

Dessa concepção, emergem alguns elementos importantes: o Estado ganha outra dimensão com a expressão “atores governamentais”; a maneira de olhar sua atuação é mais flexível – na medida em que não apenas executa, mas autoriza ou sanciona – e seu resultado são ações de inovação ou que respondem a grupos de interesse. Aqui, a questão central, reside na incorporação de uma visão de Estado e de Governo mais ampla e que escapa a uma concepção única e monolítica a serviço de elites dominantes.

Para Cunha e Cunha (2002, p.12), o debate a respeito das políticas públicas deve centrar-se em:

[...] linhas de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídas ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual.

Nessa definição são dois os elementos fundamentais: a dimensão essencialmente coletiva e não estritamente estatal das políticas públicas. Assume-se aqui a necessidade de ampliar a concepção de Estado e o foco da análise. Ou seja, tal como já comentado anteriormente, o Estado não deve ser tomado como o único e exclusivo agente social presente nas políticas públicas. Para além desta primazia do Estado, encontra-se a produção de direitos sociais e coletivos que se faz, necessariamente, a partir de atores sociais pertencentes a organizações múltiplas, públicas ou privadas.

Para não restringir políticas públicas às intervenções do Estado, Giovanni (2009, p.5) defende que elas representam uma “[...] forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas”. Já nas constatações de Faria (2003) há uma avaliação da evolução do conceito de políticas públicas destacando que a participação de novos atores evidencia a complexificação do processo. Ele tenciona que muitos trabalhos científicos têm sinalizado para diversas produções desse conceito. Para o autor, os processos mais complexos e participação de novos atores teriam deixados os modelos tradicionais de análises incapazes de interpretar essa nova realidade. Faria (2003, p.21) ainda afirma inclusive que,

Nas duas décadas, porém, os estudos acerca da interação entre os atores estatais e privados no processo de produção das políticas públicas têm sofrido significativas formulações. Uma grande variedade de pesquisas empíricas e de ensaio de natureza teórico conceitual tem demonstrado a incapacidade dos modelos tradicionais de interpretação dos mecanismos de intermediação de interesses, como o pluralismo, o corporativismo, o marxismo em suas várias derivações de dar conta da diversificação e da complexificação desse processo, muitas vezes marcado por interações não hierárquicas e por baixo grau de formalização no intercâmbio de recursos e informações, bem como pela participação de novos atores, como por exemplo, organizações não governamentais de atuação, transnacional e redes de especialistas.

Na atualidade, diante da diversidade de conceitos de políticas públicas, destaca-se o de Teixeira (2002). Ele apresenta um conceito que aborda elementos de uma definição clássica (alocação de recursos públicos e desenvolvimento de ações a partir de regras definidas pelo estado e pela sociedade), mas alerta também para omissões em determinadas ações que fazem parte das políticas públicas. É nessa perspectiva que Teixeira (2002, p.3) afirma que políticas públicas,

São diretrizes princípios norteadores da ação do poder público e sociedade mediações entre os atores da sociedade e o Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos, (leis programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem

aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como forma de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam os cargos.

Ainda, segundo Teixeira (2002), as políticas públicas, em geral, objetivam atender e dar suporte aos setores marginalizados da sociedade, ampliando e efetivando direitos de cidadania, promovendo o desenvolvimento econômico (ampliação de emprego e renda) ou mesmo, regulando conflitos entre grupos sociais. Esses sujeitos, através das políticas, passam a ter acesso a formas de poder, cabendo-lhes, em certos momentos na sociedade democrática, expressar e decidir certos aspectos.

Sendo assim, as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir “Políticas de governo” de “Políticas de Estado”.

Pois dependendo da resposta que se dá a estas questões pode-se estar sancionando meras políticas do governo como se fossem políticas de Estado ou travestindo as primeiras como a aura indevida do processo decisório articulado e responsável, como devem ser todas as políticas que aspiram a chancela de “Estado” (ALMEIDA, 2009, p.1).

As políticas chamadas públicas, podem ser coordenadas pelo governo, mas é preciso compreender que as políticas de governo contemplam de certa forma, os “acordos” feitos pelo grupo político que está no poder e os compromissos com as deliberações partidárias. Normalmente, são políticas que, visam a permanência do grupo partidário e suas alianças no poder local, seja na esfera municipal, estadual ou federal. De acordo com Almeida (2009), elas podem explicitar apenas a vontade momentânea de um governo, num determinado

contexto, limitado no tempo, da vida política desse país, o que a coloca no rol das orientações efêmeras e ocasional.

Assim, essas políticas se evidenciam, pela descontinuidade sendo a cada eleição pleiteada, quando há mudança de partido político de grupos de interesses diferentes no comando do governo, infelizmente a maioria dessas políticas é modificada de acordo com os interesses de quem assume o poder, nem sempre “políticas governamentais” 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.

Em relação às chamadas políticas de Estado, contemplam compromissos ideológicos que extrapolam o poder instituído local/partidário e estão comprometidas com um programa ideológico amplo que envolve interesses da nação hegemônica. São políticas definidas por Almeida (2009) como sendo de caráter permanente, sistêmico que medidas conjunturais para responder a desafios momentâneos. Estado não pode ser reduzido aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à execução e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Não se pode negar a existência de uma estreita afinidade de políticas públicas de Estado ou de Governo com os interesses do capital. Neste caso, o que se verifica é que a definição de políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais, prevalecendo os interesses econômicos e políticos, mesmo que exista uma correlação de forças políticas na definição das mesmas, envolvendo a sociedade civil organizada. Amorim (2015) chama atenção para o fato de que, as políticas públicas educacionais estão sempre a serviço do modelo econômico que passa por diferente crise econômica, que é na verdade, a crise do modelo capitalista vigente, que coloca todos no mesmo roldão, exigindo subordinação de todos ao projeto econômico dominante. O que explica a adoção do modelo neoliberal de globalização que produz um terreno favorável de políticas públicas que são formas de sufocamento pela repreensão dos conflitos sociais.

Assim, sob esse aspecto, as políticas públicas que são formas de sufocamento pela repreensão dos conflitos sociais, são instrumentos de silenciamento da população indo de encontro às necessidades e demandas sociais, com o propósito de assegurar apenas direitos mínimos e desmobilizar ações de questionamento e contraposição do Estado liberal. Por outro lado, o funcionamento do modelo liberal de Estado gera, dentro de si, contradições e,

portanto, condições favoráveis à participação ativa da sociedade civil e da academia, opondo-se as formas unidirecionais e verticalizadas de propor e implementar políticas públicas, denunciando que tais políticas são de inspiração capitalista e não são legitimadas na participação popular.

Diante desse cenário, questionamos: em que medida esse contexto afeta as propostas de Educação de Jovens e Adultos? Na medida em que esta Educação não está desatrelada da nova ordem social prescrita pelo neoliberalismo e, portanto, sofre sua influência direta. A seguir, veremos como se configura a EJA e como os diversos governos vem lidando com a educação oferecida aos jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EJA

Neste subcapítulo, descrevemos como se apresenta à EJA no Brasil, considerando a trajetória das primeiras iniciativas de atendimento à formulação de políticas educacionais destinadas às pessoas jovens e adultas. A tônica é dada por elementos históricos, a fim de retratar a organização da Educação de Jovens e Adultos no país, atentando para a configuração do Estado brasileiro no percurso, com vistas a compreender seu vínculo com a formulação de políticas de Educação para jovens e adultos.

Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o direito à Educação de Jovens e Adultos já aprecia em textos anteriores da constituição de 1934, entretanto, é nas décadas de 40 e 50 após lutas e embates, que se constitui como uma política educacional, desenvolvendo vários programas e ações governamentais por todo país, como: Serviço de Educação de Adultos, Campanha de Educação de Adultos (1947); Campanhas de educação rural (1952) e Erradicação do Analfabetismo (1958).

A primeira campanha citada, segundo Celso Beisiegel (1999), foi comandada por Lourenço Filho, reconhecida como política governamental que expressava a compreensão da educação de adultos como essencial na elevação dos níveis educacionais da população e, portanto, pretendia resolver o problema do analfabetismo do adulto e assim aumentar o nível cultural. Daí que foi possível estabelecer o ensino supletivo integral que pode funcionar regularmente até os 70 e após este período deu espaço para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A segunda campanha destacou as consequências sociais de uma população formada por analfabetos, mas só nos anos 60 viria a ser instituída uma metodologia apropriada, como os métodos de Paulo Freire. Diante do regime militar era necessário formar um adulto crítico, para se posicionar diante dos acontecimentos desse período. A grande preocupação de Freire é

“[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (1981, p.21).

Com a ditadura militar em 1964, essa e outras experiências, cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do Estado autoritário. Assistia-se no Brasil ao exílio de Paulo Freire, entretanto, o exílio não impediria, que o educador continuasse a sua proposta de alfabetização de jovens e adultos conscientizadora, refletindo sobre o contexto existencial, sobre as causas e os problemas e as vias de superação dos mesmos. Importante assinalar também que, o fechamento institucional e político nos anos 70 não inviabilizou que sobrevivesse ou surgissem ações educativas voltadas à alfabetização ou pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano.

Entendemos que a escolarização de jovens e adultos, não poderia ser abandonada por parte do aparelho do Estado, uma vez que,

Tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

Como resposta, em 1969, surgiu o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL), que foi instituído pelo governo que também supervisionava as orientações pedagógicas e os materiais didáticos e, com isso, instalou as secretarias estaduais e às responsabilizou juntamente com o Ministério da Educação a alcançar o maior número de adultos sem escolaridade. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), todo esse esforço de ampliar essa modalidade de educação foi para atender as exigências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – ligada a Organização da Nações Unidas (ONU) – que através disso pretendia desenvolver de forma universal, socioeconomicamente e assim manter a paz. Vale lembrar que, as ações da UNESCO, fomentaram a ampliação da discussão e implementação de ações, principalmente em países do Terceiro Mundo, referentes ao analfabetismo, a Educação de Jovens e Adultos e as desigualdades sociais.

Em 1971 foi decretada a Lei Federal 5692/71, consolidando juridicamente uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar. Foi nessa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que os cursos supletivos foram regulamentados e, assim, diferenciados do ensino

regular, por propor a aceleração, tendo a metade do tempo previsto para o sistema regular para a conclusão do ensino; o material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre e a avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. A lei 5692/71, conservou os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza já existentes há longa data. Os candidatos, que participavam do ensino supletivo ou dos cursos livres, ou mesmo aqueles sem preparação específica que ensejavam comprovar seus conhecimentos, se submetem, a exames finais organizados pelos estados, por disciplina sem nenhuma exigência de matrícula ou frequência as aulas. Apesar da lei 5692/71 ter sido decretada, houve a dificuldade na ampliação obrigatória para oito anos da escolaridade proposta, dificultando a abrangência da educação básica aos jovens e adultos, revelando a ineficácia do ensino supletivo já instalado no país de forma heterogênea.

Os jovens e adultos passaram a ter direito mais amplo à educação básica, quando promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988, como resultado dos mais diversos movimentos organizados, que se mobilizaram para a elaboração de uma nova Constituição, tendo influência direta nas novas conquistas de direitos sociais e da responsabilização do estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais carentes. Quanto a responsabilização do estado com a educação, a Carta de 1988 apresenta um avanço considerado dos mais importantes, como afirma, através do seu art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a Garantia de:
I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (...). (Redação dada pela EC nº 59/2009).

Vinculado ao princípio da obrigatoriedade e da gratuidade, o direito à Educação torna-se um “direito público subjetivo”. Segundo Horta (1998), isto significa que a pessoa poderá exigir a defesa ou a proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável, ou seja, o indivíduo possui mecanismos jurídicos para fazer valer esta lei (CURY, 2000).

Com direitos educativos garantidos constitucionalmente nos anos 80, acreditava-se que a década seguinte seria de um maior atendimento e multiplicação de iniciativas para contribuir com a Educação de Jovens e Adultos para o fortalecimento da democracia. Contudo, não seria isto, exatamente ao que assistiria na década de 90, que foi marcada por uma situação de estagnação ou declínio dos programas estaduais responsáveis pela maior parte do atendimento aos jovens e adultos, ocasionado pela falta de incentivo financeiro e político por parte do governo Federal.

No Brasil, a política pública, no tocante a EJA, tem assinalamentos de descontinuidade e retrocesso, em diferentes governos. Em março de 1990, extinguiu-se a Fundação Educar, no governo do primeiro presidente eleito, Fernando Collor de Mello (1990-1992). Nesse período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentava o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), objetivando mobilizar a sociedade a favor da alfabetização de crianças, jovens e adultos, envolvendo órgãos governamentais e não governamentais, dando a entender que a EJA seria uma prioridade. Todavia, o programa foi encerrado após um ano, porque as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos. Diante destas circunstâncias, Haddad (2001) assevera que no governo Collor a EJA padece de uma inflexão no que concernem as garantias constitucionais na CF de 1988.

Com o impeachment de Collor, em 1992, assume a presidência Itamar Franco (1992-1994), adotando um posicionamento de efetivar o que estava especificado em lei, ainda que pequenas as metas para o atendimento dos jovens e adultos analfabetos, o governo destacava, pelo menos no seu discurso, que a EJA seria uma prioridade.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – (1995 – 2002), observa-se também um retrocesso nos planos das políticas para Educação de Jovens e Adultos. Em 1996, simultaneamente a aprovação da LDB, ocorre à validação da Emenda Constitucional nº 14 (EC, 14/1996), que suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, assegurando apenas a gratuidade da oferta. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação no campo da Educação de Jovens e Adultos e restringe a aplicação de verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento de Jovens e Adultos, ao criar a Lei 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Em virtude, dessa indisponibilidade de recursos, Haddad e Di Pierro (2000, p. 123) enfatizam que: “[...] o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil, no âmbito municipal, e com o ensino médio, na esfera estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF”.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que não levou em consideração o projeto que já vinha sendo discutido ao longo de oito anos, desprezando parcelas e acordos negociados anteriormente com os setores organizados da sociedade civil. Alguns artigos foram considerados inovadores por reafirmaram o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico comum, adequado às condições do educando; por reiterar a obrigatoriedade como consequência do dever do Estado, e, pela incorporação da EJA como uma modalidade de ensino, rompendo com a formulação de ensino supletivo. Apesar de

manter a ênfase nos exames e, rebaixar as idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Adiante, analisaremos mais detalhadamente a nova LDB.

Diante dos dados apresentados, no governo de FHC, observam-se ações eminentemente voltadas a conservação do sistema capitalista, com assentimento à política neoliberal. Neste governo, assim como nos anteriores foram criados programas isolados e de curta duração, como, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) criado em 1997, objetivando erradicar o Analfabetismo no Brasil. Entretanto, o referido programa tinha uma concepção de alfabetização restrita, a estrutura era precária, com recursos de doação de empresas e indivíduos, transferindo a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, mantendo intercorrências presentes na história da EJA no Brasil.

Sobre o tratamento dispensado a EJA no governo FHC, Haddad e Ximenes (2008, p.147) esclarecem que,

Durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso na presidência (1995-2002), o governo federal conferiu um lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil – a comissão nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do Programa Alfabetização Solidária, remeteu par a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Em 2000, iniciam-se as discussões significativas para o campo da EJA, através do Parecer nº 11, de maio de 2000, enfatizando as principais funções dessa modalidade: Função equalizadora, que se refere à possibilidade de o educando retomar os estudos interrompidos no passado por qualquer motivo: repetência, evasão, ou outra condição adversa. Função reparadora, considerada “[...] reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000a, p. 9). A função qualificadora é especificada pelo Parecer como a finalidade principal e permanente da EJA, “[...] mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000a, p. 11).

Após o parecer, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 5 de julho de 2000 que destaca como principais

funções da EJA a equidade, a diferença e a proporcionalidade. Retornaremos a essas discussões sobre as DCNEJA de modo mais aprofundado na próxima seção desta dissertação.

No governo do presidente Luís Inácio da Silva (2003- 2010), no início do primeiro mandato do Presidente Lula, não houve rompimento com a política neoliberal, dando continuidade ao governo FHC. Todavia, houve uma contraposição ao governo FHC, relativo a cedência de renda, aos setores menos favorecidos da população, quando foi observado que o investimento público em áreas sociais aumentou, ainda que dificilmente possa atingir quantitativamente e qualitativamente todos os cidadãos em áreas-chave como educação e saúde. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro (2010), observa certa melhoria, por meio da institucionalização da modalidade de ensino básico, ocorreu a incorporação da EJA nas fontes de financiamento, como, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com a Lei Nº 11.494/2007, sancionada em 20 de junho de 2007, com vigência a partir do início do mesmo ano (BRASIL, 2007). Enquanto que em 1997, a inclusão da EJA no FUNDEF foi objeto de veto pelo Presidente da República FHC. Embora a EJA permaneça ocupando lugar secundário na agenda de política educacional do governo, a partir da criação do FUNDEB, o financiamento da EJA foi incluído junto com as outras modalidades de educação, embora com um peso menor (0,8) no valor das matrículas que o peso referência 1,0 atribuído às matrículas do ensino fundamental e de uma forma parcelada.

No primeiro mandato do Presidente Lula foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos propunha ser uma via de acesso à cidadania e uma possibilidade de elevação da escolaridade. Ainda neste período, foi criada uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), responsável pelo PBA. Entretanto, o PBA contava com a colaboração de voluntários para Alfabetização de Adultos, dando continuidade a noção assistencialista atribuída historicamente a EJA e a escassez de recursos financeiros a ela destinados, comprovando que não há como implementar políticas efetivas de EJA sem os recursos financeiros que traduzem a vontade política, em práticas de qualidade. Quanto à Secretaria responsável pelo PBA, foi criticada pelo uso da expressão “erradicar” por carregar a ideia de um mal a ser exterminada, eliminada da sociedade, acepção não congruente com o direito a todos à educação, isto porque invoca suposta responsabilidade da população jovem e adulta em relação a essa injustiça vigente no Brasil.

Merece destaque, também, no governo Lula, a criação da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), que contava com a participação dos movimentos sociais,

especialmente, com os diversos Fóruns de EJA. Porém, em 2004, a partir das exigências que a alfabetização fosse incluída a outras políticas de educação básica, a SEEA foi integrada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que foi muito importante na luta pela EJA no Brasil por dispensar uma atenção maior à diversidade, valorizando e dando voz a vasta pluralidade dos sujeitos e suas experiências. Machado (2009), afirma que a criação da SECAD oportunizou que as demandas singulares dos povos indígenas, privados de liberdades, quilombolas, pescadores e pessoas com deficiência fosse dada maior atenção ao fato.

Quanto a outros programas reservados a essa modalidade de ensino, o governo Lula desenvolveu uma série de novos programas direcionados à aprendizagem de segmentos específicos da população jovem e adulta, buscando atender à diversidade de demandas: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005, com a missão de ofertar a educação profissional integrada à educação básica, inicialmente em nível de ensino médio e depois em nível de ensino fundamental, podendo ser ofertado nas seguintes formas: a) Educação prisional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; b) Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; c) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos; d) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos; e) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; f) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Esse programa (PROEJA), trouxe ganhos ao público da EJA, garantindo o acesso destes estudantes as escolas federais onde antes não tinham vez nem lugar; trouxe luz à problemática da formação dos trabalhadores, promoveu a ampliação do acesso aos estudantes da EJA com trajetórias escolares descontínuas à educação profissional e houve um grande esforço, de parte do governo Federal, para garantir sua efetivação com forte investimento na formação de professores para atuar junto aos cursos através de cursos de especialização realizados pelas Universidades Públicas.

Um outro programa implementado em 2005, é o Saberes da Terra, visava à oferta integrada entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade para jovens agricultores. A partir de 2007, o programa

integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), gestado pela Secretaria Nacional de Juventude, como PROJOVEM Campo. O PROJOVEM original foi lançado em 2005 com foco no público jovem entre 18 e 24 anos (depois ampliado para incluir jovens até 29 anos de idade) com baixa escolaridade e sem emprego formal. Oferecia um programa integrado de ensino fundamental, formação profissional inicial e ação comunitária. Ao longo do período foram incorporados, além do PROJOVEM Campo, o PROJOVEM Trabalhador, PROJOVEM Adolescente e Prisional.

Em 2011, inicia-se a gestão da primeira mulher a ocupar a cadeira da presidência da República do Brasil, Presidenta Dilma Vana Roussef (2011 – 2015), dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2015), o governo de Dilma estabeleceu nuances próprias à política federal da EJA, começando pela ampliação da abrangência da SECAD se tornando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), incorporando a antiga Secretaria de Educação Especial, levando para a mesma a gestão do PROJOVEM Urbano e da Educação especial, o que ocasionou o acréscimo da palavra inclusão ao nome da Secretaria, passando a se chamar de SECADI. Mesmo a SECADI tendo um papel importante na promoção de políticas afirmativas e de promoção e valorização da diversidade no campo educacional, nos últimos anos, contudo, com escassez de recursos financeiros e humanos e de respaldo institucional no Ministério, a Secretaria apresenta dificuldades para impulsionar ações não só no campo da EJA, como também, no da educação indígena, dos direitos humanos, da educação do campo e da educação inclusiva.

Desse modo, vale lembrar, que tanto os fóruns de EJA quanto à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), era uma comissão de assessoria ao MEC, sinalizavam constantemente a necessidade de avaliar as iniciativas existentes e elaborar novas políticas no sentido de corroborar com a modalidade e alterar o cenário de crescente de queda na matrícula, na educação de jovens, adultos e idosos, a cada ano. Uma das recomendações da CNAEJA, que não chegou a ser adotada no governo de Dilma, foi a construção de uma política nacional para a EJA que englobasse o processo de alfabetização articulado à continuidade de estudos na educação básica segundo parâmetros que atendessem às especificidades dos diversos sujeitos potencialmente pleiteadores da EJA.

Até então, evidencia-se a necessidade de algumas medidas com relação a EJA, como destaca Di Pierro (2000), reavaliação das políticas voltas para Educação de Jovens e Adultos e

o aumento de financiamento destinado à EJA, ensejando assegurar direitos historicamente negados para jovens, adultos e idosos.

Nesse cenário de mudanças da conjuntura política do país, ocorreu a reunião regional da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) Brasil +6, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). O Fórum Nacional de Educação (FNE) integrou o Grupo de Trabalho (GT) que organizou o evento. O grande fervor político vivido pelo país fez da reunião um momento de revisão das políticas estabelecidas para o Brasil, de reafirmação daquilo que já tinha sido conquistado e de negação de possíveis retrocessos com a perspectiva de uma plataforma política conservadora assumir o governo. Importante destacar que muitos temas foram postulados para o debate, como: financiamento da educação de jovens e adultos, definição curricular, programa de alfabetização, gestão democrática, educação do campo, inclusão digital, formação de educadores, educação popular.

Outro fato que merece atenção é que os discursos e os debates sucedidos durante o encontro destacaram a existência de posições contrárias relativas a vários temas, dentre elas a discordância dos Fóruns de EJA, que defendiam uma maior ênfase na concepção de educação popular na condução dos debates sobre a formulação de uma política de EJA para o país. Sinalizava também, a necessidade de se discutir a articulação entre educação e formação para o mundo do trabalho em uma perspectiva mais ampla e não apenas para suprir demandas específicas do mercado de trabalho, em clara crítica à manutenção do PRONATEC. Deve-se destacar ainda que, apesar de divergências em relação às linhas programáticas apresentadas pelo Governo Federal, o temor de retrocessos em um contexto de crise política favoreceu a reafirmação de algumas conquistas empreendidas a partir dos anos 2000, como a própria criação da SECADI, a definição de um conjunto de políticas para a educação de jovens e adultos como a inclusão de estudantes da EJA nos programas de alimentação e transporte escolar e livro didático, além da criação de canais de financiamento para a modalidade.

Em 2016, com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, assume o governo o presidente interino, Michel Temer, que sofre inúmeras críticas pela onda conservadora de projeto de poder autoritário e contra a democracia. Outra crítica digna de nota refere-se ao campo da EJA e diz respeito ao primeiro anúncio da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), seguida pela opção de seu esvaziamento quando o interino e atual ministro da educação, Mendonça Filho, exonerou vários assessores técnicos ligados à SECADI, afetando, sobretudo, as atividades do Fórum

Nacional de Educação (FNE), instância criada a partir de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, como objetivo de mediar a interlocução e promover a participação e controle social, seja no processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação, no acompanhamento da tramitação de projetos legislativos referentes às políticas para o setor e na avaliação dos impactos da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros. Nessa perspectiva, comenta-se, então que além de submencionar o PNE, o governo Temer aponta para a Desvinculação de Receitas da União (DRU) como uma das medidas para cobrir o déficit orçamentário e contornar a crise financeira do país.

A Constituição brasileira prevê que o governo federal é obrigado a gastar um mínimo do orçamento com algumas áreas, entre elas educação e saúde. Acabar com essas vinculações constitucionais (que garantem 18% dos impostos arrecadados pela União para a Educação) inviabilizaria ainda mais a implantação do PNE e consequentemente a EJA, que historicamente, em situações de instabilidade econômica e de ajustamentos fiscais, terminam passando por interrupções de programas e diminuição de seu oferecimento pelos poderes públicos.

A aprovação da PEC 55/241 de 2016 “Teto dos Gastos Públicos”, afetará sobremaneira o alcance das metas e estratégias dos planos decenais de educação, visto instituir, Novo Regime Fiscal, estabelecendo limitações aos gastos públicos pelos próximos vinte exercícios financeiros. Além da PEC, há outras propostas do Governo de Michel Temer direcionadas à educação, como por exemplo, a “Reforma do Ensino Médio” - Medida Provisória 746 de 22 de setembro 2016 que, segundo a ementa Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional

Os debates e embates em torno da educação pública ficam evidentes com as recentes medidas adotadas pelo governo em Curso. Apesar dos anseios da maioria da população não esteja sendo respeitados, observamos a resistência de grupos, movimentos e entidades que reposicionam e defendem aquilo que acreditam ser melhor para educação. Assim, surgem diversas expressões de resistências e lutas como ocupação de escolas e universidade, faixas, protestos de rua, greves.

Diante desse panorama, percebe-se que a ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas. Assim, os movimentos sociais, os fóruns estaduais, regionais de EJA salientam a relevância de se construir políticas de Estado que superem a lógica de política de governo, justamente para que a EJA seja valorizada e reconhecida como parte de um campo de direitos.

É importante registrar que não é nosso objetivo esgotar o assunto, apenas refletir sobre os problemas educacionais na EJA, sendo um deles as Políticas Públicas e para que mudanças significativas se efetivem será imprescindível à participação da sociedade que precisão intensificar as lutas em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade contra o autoritarismo, o conservadorismo e o privatismo da educação e dos direitos sociais em seu conjunto, em tempos de crise política e econômica.

No próximo subcapítulo trabalharemos com a política educacional para o público jovem e adultos do país, corroborando para uma melhor compreensão das políticas públicas sobre Educação de Jovens e Adultos que conferem legitimidade a esta modalidade, propiciando dados sobre a legislação educacional para o entendimento do desenvolvimento das políticas públicas brasileiras.

3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONTRIBUIÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analisamos no subcapítulo anterior sobre o contexto histórico das políticas públicas para EJA no Brasil, esta modalidade de ensino é nitidamente delimitada por programas de caráter acelerado, fragmentado, descontinuado e por políticas compensatórias para jovens e adultos que tiveram o seu direito à educação, refutado, historicamente. Os sujeitos da EJA, para Rummert (2007), podem ser compreendidos como historicamente privados de seus direitos. Sobre esse aspecto, Paiva (2005) esclarece que os sujeitos da EJA, não têm plenamente e universalmente o direito à educação. Contudo, assegura que o direito foi conquistado e como exemplificação das lutas travadas pela EJA, evidencia a autora, que desde a Constituição Federal de 1988, a promulgação da nova LDB (reconquista-se o direito a todos ao ensino fundamental, independentemente da idade); passando pelo plano Nacional de Educação, pela conquista do FUNDEB, que inclui a EJA em seu financiamento, até a criação

da SECADI para discutir ações da EJA. Como ficou evidente a partir das análises realizadas pela autora, em todos esses documentos se afirma o direito à educação na sua rica diversidade.

É no cerne das análises desses estudos que apresentaremos a seguir o direito à educação de jovens e adultos na legislação brasileira, em alguns momentos negado, em outros, instituído e instituinte para consolidação e/ou reconstrução de uma política educacional para jovens e adultos. Assim, propomos debater neste espaço as Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988, fazendo um recorte de algumas delas, consideradas mais relevantes. Parte-se da ideia de que é importante conhecê-las para transitar no seu universo. É neste horizonte que se procura revelar o contexto em que as políticas públicas são elaboradas e quais as intenções implícitas e explícitas contidas em seus textos.

O recorte temporal ora apresentado se justifica por considerarmos a Constituição Federal de 1988, como sendo as políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA, um instrumento jurídico que se constitui a nosso ver, em um divisor de águas na história da EJA no Brasil, pois é ela que assevera, no seu artigo 205, que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, o que inclui os jovens e os adultos. Neste artigo, vemos que o Estado assume o papel de provedor da educação pública, sendo, portanto, responsável pela educação da população, visto que, o artigo 208 diz: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII – Atendimento ao educando do ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela emenda constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, p.4).

O primeiro inciso destaca a obrigatoriedade de acesso ao ensino fundamental, da mesma forma como a atribuição da prerrogativa legal para que a união, estados e municípios possam desenvolver políticas para educação de jovens e adultos, ainda que, de fato, apenas ao ensino fundamental. No entanto, quanto àqueles que estão fora deste recorte etário, deve ser assegurada a gratuidade do ensino por parte do Estado. Assim, percebe-se a manutenção do processo de exclusão dos jovens e adultos que estão acima desta idade, uma vez que cabe ao Estado assegurar a gratuidade do ensino, mas não a sua obrigatoriedade para aqueles que não tiveram acesso a escolaridade na idade própria. “Idade própria” conceito discutível por

aqueles que tratam a aprendizagem na educação de Jovens e adultos ao longo da vida, para além da escolarização. O campo de luta pelos direitos à educação de jovens e adultos

O sexto inciso, indica à oferta de ensino noturno, adequado às condições do educando, o que poderá garantir aos estudantes trabalhadores da EJA as condições de acesso e permanência na escola. Por outro lado, a constituição aponta a adequação às condições do educando, mas não dispõe sobre quais seriam as condições adequadas para o educando, o que é um problema. Sendo assim, como definir quais seriam as condições adequadas, para que os educandos do ensino noturno regular, dada a diversidade de condições a que estão submetidos? O sétimo inciso, faz menção a garantia do acesso e à permanência apenas no ensino fundamental regular, através de programas suplementares para atendimento ao educando. Assim, entendemos que fornecer material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde, seriam as formas obrigatórias de cumprir com o dever do Estado em matéria de educação, pelo menos em termos legais.

Após termos vistos como a educação de jovens e adultos tem suas políticas relacionadas com a CF/1988, passaremos à análise de como a LDBEN nº 9.394/96 dispõe as possibilidades e limites para a educação de jovens e adultos no Brasil. Posteriormente, a publicação da Constituição Federal de 1988, começou o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, promulgada sob a égide da CF/1988, em de 20 de dezembro de 1996. Um elemento importante a ser destacado é que a LDB aprovada possui como fundamento o projeto do senador Darcy Ribeiro. Por outro lado, não podemos desconsiderar que um diferente projeto de LDB foi proposto pelos setores organizados da sociedade civil mediante deputado federal Octávio Elísio e em seguida encaminhado pelo deputado Jorge Hage, que foi largamente discutido com a sociedade, possuindo um caráter mais progressista e instigador de políticas públicas para educação de jovens e adultos. Infelizmente, boa parte dos direitos incluídos no projeto de Jorge Hage terminou não chegando ao texto final aprovado sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores.

Sem entrar no mérito da pertinência ou da validade dessa Lei aprovada, entendemos que quanto a EJA, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos regulamentando a sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade certa e ao determinar que a EJA passe a ser uma modalidade da Educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, conforme está estabelecido no Art. 4º, inciso VII:

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-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p.4).

Nesse sentido, o Estado passa a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que não puderam efetuar seus estudos na idade regular. Isso contribuiu para consolidar iniciativas no campo da Educação de Jovens e Adultos e para reforçar a necessidade de que ela seja assumida como dever do Estado. No que tange a definição da EJA como uma modalidade de ensino, pode-se dizer que lhe confere uma identidade própria, com parâmetros teórico-metodológicos próprios, práticas específicas, assim como uma formação e uma atitude profissional compatível com o seu universo, pensando nas necessidades e especificidades dos sujeitos a que essa educação se destina, conforme o artigo 37, inciso I, que estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar “[...] gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996, p.12). Como é possível notar, neste inciso, o mesmo determina que os sistemas de ensino assegurem essas oportunidades educacionais gratuitamente, mas não explicita sua oferta obrigatória, muito embora essa obrigatoriedade esteja presente no dispositivo do Inciso I do Artigo 4º, como já vimos anteriormente.

A LDB, ainda garante, no artigo 37, inciso II que: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996, p.5). No entanto, constatamos que, nesse ponto de vista, o poder público tem garantido apenas o acesso desses sujeitos à escola, mas não a sua permanência, uma vez que o índice de não permanência dos estudantes trabalhadores nas escolas da EJA em sido muito alto.

No artigo 38, afirma-se que:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular: §1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos e II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (...) §2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p.12).

Apesar de incorporar uma mudança conceitual ao substituir a denominação Ensino

Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, o corpo do texto do art.38 continuou referindo-se a “cursos e exames supletivos”, perpetuando, portanto, a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, mesmo a nova LDB reconhecendo o direito à EJA, a lei acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito que estavam presentes em projetos anteriores ao que foi aprovado e isso é comprovado, pelo pouquíssimo espaço, de apenas dois artigos destinados a essa modalidade e que são considerados insuficientes para dar conta das demandas da EJA. Além disso, enfatizam que a atual LDB deixou de considerar incentivos e estímulos que possibilitariam melhorar a frequência escolar e ainda reduziu de forma nefasta a idade mínima (15 anos para o Ensino fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), determinada para realização de exames supletivos que se limitam a acelerar estudos, ou seja, meros mecanismos de regularização do fluxo escolar. Di Pierro (2000, p.113-114) ressalta ainda que, a LDB em sua redação final, frustrou muitos que atuavam na EJA por causa das “[...] lacunas, incoerências, estreiteza conceitual”.

Após a ratificação da Educação de Jovens e Adultos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação - LDB Nº 9394/96, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) procurou interpretar os artigos da LDB concernentes à EJA. Assim, surgiu no cenário da EJA, o Parecer CNE nº 11, de 10 de maio de 2000 para interpretar os artigos da LDB e elucidar incertezas relacionadas ao entendimento da complexidade da EJA que permeava o sistema de ensino, as mais variadas instituições, organizações e associações. O referido parecer antecedeu a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) - CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, realizou algumas discussões importantes no campo da EJA. O texto completo consta de duas partes: I - Relatório e voto do relator; II - a Decisão da Câmara. O referido parecer atende à Lei 9394/96, que determina que a EJA deve receber um tratamento diferenciado por passar a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas fundamental e média e por possuir uma especificidade própria. Na primeira parte, o relator, ao estabelecer os conceitos e funções da EJA, aponta para a existência, no Brasil, de uma dualidade, e caracteriza a separação entre os alfabetizados/analfabetos, letrados/ iletrados, como se constituíssem um “[...] novo divisor entre cidadãos” (BRASIL, 2000a, p. 28). Para o relator, apesar da luta e dos respeitáveis progressos na incumbência de levar a escolarização básica às crianças, infelizmente o Brasil

possui um grande número de analfabetos. Entretanto, evidencia que as condições sociais desfavoráveis, herdadas de um passado ainda mais cruel e desumano, relacionados a fatores administrativos e de planejamento inadequado e incipiente, influencia o insucesso de muitos alunos. Esta realidade pode ser confirmada pelos altos índices de repetência, reprovação e evasão.

No Parecer 11/2000 ficam estabelecidas três funções da EJA: reparação, equalização e qualificação. A primeira refere-se a inclusão social e, por conseguinte de reparação de uma dívida histórica para com a classe trabalhadora. Assim, a função reparadora, conforme o documento, tornaria uma oportunidade para a inclusão dos jovens e dos adultos na escola e uma opção viável para um grupo com especificidades socioculturais para o qual se espera uma efetiva atuação das políticas sociais do Estado (BRASIL, 2000a). A segunda se articula com os interesses daqueles que tiveram sua trajetória escolar interrompida e apresenta-se como possibilidade de um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A educação de jovens e adultos representaria a promessa de mostrar possibilidades de desenvolvimento de todas as pessoas e de diferentes idades. Visto que, o indivíduo jovem e adulto pode “[...] retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida e, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000a, p. 9). A última relaciona-se com a tarefa de proporcionar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, a qualificação é a função permanente, é o próprio sentido da EJA. A função qualificadora procura oportunizar o jovem e o adulto a se atualizarem em quadros escolares ou não escolares. Aqui, torna-se claro o “[...] apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000a, p. 41).

Do ponto de vista da forma de organização do atendimento à população jovem e adulta, que é abordado no Parecer fortalece o reconhecimento da EJA (BRASIL, 2000a, p. 72), como modalidade da Educação Básica e direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental, legitimada na Constituição 1988. Apesar da legislação não estabelecer a frequência e a duração dos cursos de EJA, ela estabelece que a “[...] oferta dessa modalidade é obrigatória pelos poderes públicos, na medida em que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo” (BRASIL, 2000a, p. 72).

Sobre a questão curricular, o parecer assume posição antagônica à elaboração de diretrizes curriculares específicas para a EJA. Fundamenta essa posição, na ideia de que isso pode se configurar como uma nova dualidade na oferta da educação básica. O Parecer

11/2000 assinala que, seguir os referenciais curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, expresso nos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e as respectivas Resoluções CEB 02/98 e 3/98, não significa ser uma “[...] reprodução descontextualizada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2000a, p.122).

Outro ponto importante, que é ressaltado no referido documento é sobre a organização do trabalho escolar de EJA, o Parecer 11/2000 aponta que se deve: a) flexibilizar o horário de atendimento, especialmente no noturno; b) flexibilizar o currículo de forma a aproveitar as experiências diversas dos discentes; c) combinar momentos presenciais e não-presenciais; d) distinguir as duas faixas etárias consignadas nessa modalidade (jovem e adulto) ao considerar as expectativas e experiências de cada um; e) dar destaque à inserção profissional de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2000a, p. 123-125).

Em relação à formação docente para EJA, o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a, p. 114- 115) enfatiza a necessidade de se considerar que a formação de profissionais da educação deve levar em conta o atendimento aos objetivos dessa modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Tornam-se necessárias, além das exigências formativas, para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial da educação de pessoas jovens e adultas. Ressalta, também, que se deve buscar a profissionalização dos docentes da EJA sob a forma de cursos de nível superior ou especialização. É possível notar uma contradição no parecer que desconsidera toda a situação precária do atendimento a essa modalidade da educação, dada a pouca possibilidade de usar recursos financeiros nesta modalidade e a inexistência, no Brasil, de cursos de formação inicial de professores, especificamente para EJA.

Posterior ao Parecer, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, de 5 de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram promulgadas. A referida resolução apresenta 25 artigos, destinados à educação de pessoas jovens e adultas em todas as modalidades, no âmbito nacional, instituindo diretrizes nacionais que de acordo com o art. 1º, devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta da EJA, nas etapas fundamental e média, em instituições que integravam a organização da educação nacional considerando o caráter próprio desta modalidade.

No art. 2º da referida Resolução, vincula os processos formativos da EJA aos termos da LDB-1996, através do artigo 4º, que trata do direito à educação e dos artigos 37 e 38, que trata especificamente da EJA.

O artigo 5º da resolução esclarece que:

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (BRASIL, 2000b, p.1).

O referido artigo ratifica que os componentes curriculares devem respeitar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (CEB4/98), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEB 15/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (CEB 16/99). Com isso, deixa claro que utilizar-se dos componentes curriculares o ensino fundamental, médio e educação profissional não deve descaracterizar a EJA e as suas especificidades, pois, com a intenção de garantir a identidade própria da EJA, especifica que se faça uma adaptação dos programas seguindo os critérios da equidade (restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades), diferença (valorização do mérito de cada jovem e adulto) e da proporcionalidade (alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos), evidenciando que deve-se respeitar a identidade própria da EJA, considerando a multiplicidade de contextos e a pluralidade dos sujeitos. Entretanto, ao mesmo tempo, realça-se a questão do mérito (no critério da diferença), da meritocracia, abrindo “caminhos” para responsabilizar o estudante pelo seu sucesso ou insucesso escolar.

Outra consideração importante a se fazer é que, diferentemente do Parecer que antecedeu a Resolução, a Diretriz como vimos anteriormente, ressalta como principais funções da EJA a equidade, a diferença e a proporcionalidade, enquanto o Parecer frisava as funções: “equalizadora”, “reparadora” e “qualificadora”. Assim, somente a primeira função, a “equalizadora”, foi mantida na Resolução.

Com relação a estruturação e duração dos cursos da EJA, o art. 6º estabelece “[...] cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL,2000b, p.2). Na

verdade, indica, uma disposição à flexibilização, que autoriza a organização da EJA desenvolvida sob diversas formas: no espaço escolar ou extraescolar, pela iniciativa pública, privada ou cooperação da sociedade civil, associada à educação profissional ou não. O caráter flexível do atendimento à EJA permite que cada sistema de ensino organize a estrutura e a duração dos cursos de EJA.

Quanto à formação de professores para a EJA, essa discussão na resolução ficou bem sucinta e concisa, revelando que as Diretrizes Nacionais para a EJA, que estão expressas na Resolução, não aderiram às discussões realizadas no Parecer. Isso pode ser comprovado no artigo 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelece:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000b, p. 3).

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) trouxeram um encaminhamento específico para essa modalidade da educação que até então não contava com documentos apropriados para a sua implementação, estava à mercê das leis do ensino regular adaptando à realidade da EJA. Assim, entendemos que esse documento foi um marco histórico para a EJA, apesar das suas contradições, possibilitando, pela primeira vez, a elaboração da Proposta Pedagógica da EJA para as escolas, e as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA.

A Resolução CNE/CEB número 3, de 15 de junho de 2010, instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA e esclarecem aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e cursos desenvolvidos via educação a distância. A duração dos cursos muito debatida, foi explicitada no artigo 4º, sendo:

- I- para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
- II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200(mil e duzentas) horas [...]”. (BRASIL, 2009, p.3).

Outro tema que gerou muita discussão nas redes de ensino, é a idade mínima para ingresso na EJA, foi definida por esta resolução, que: o sujeito interessado em frequentar um curso de EJA deve ter 15 anos completos para fazer o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio. A realização dos exames de certificação para EJA foi disposto no artigo 7º, sendo mantidos e os sistemas podem solicitar apoio financeiro e técnico do MEC/INEP para melhoria do exame. Quanto a oferta da de cursos de EJA por meio de Educação à distância foi caracterizado no artigo 9º, que não tem se tornado atraente à gestão pública devido a forma de financiamento do FUNDEB.

Durante todo o processo de discussão dessas diretrizes, os temas mais polêmicos foram a elevação a idade mínima e o da certificação através de exames, o que serviu para demonstrar a complexidade destes temas. Não podemos avançar para uma proposta de elevação da idade mínima de ingresso na EJA sem levarmos em consideração as consequências desse processo, que é o não atendimento destes adolescentes (15 a 17 anos) e da dificuldade de adequação dos sistemas de Ensino para oferecer o Ensino, diurno ou noturno para estes adolescentes. Com relação a certificação através dos exames, é necessário estudar outras experiências de certificação, como por exemplo, a perspectiva de validação de percursos formativos de jovens e adultos a partir de seus saberes e experiências acumulados ao longo de suas trajetórias, diminuindo as fronteiras entre os discursos escolares e discursos não-escolares.

Outra legislação importante para a compreensão do tratamento dado à EJA nas políticas públicas é o Plano Nacional de Educação (PNE). É importante registrar o que este Plano é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça chave no direcionamento da política educacional do país.

É importante destacar que, a CF/1988 dispõe sobre a criação de um Plano Plurianual de Educação, sendo alterado pela Emenda Constitucional nº 59/09 estabelecendo a criação de planos nacionais de educação a cada dez anos e encontra-se materializado no artigo 214, transcrito a seguir:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de

colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo,

II – universalização do atendimento escolar

III – melhoria da qualidade do ensino (...) (BRASIL, 1988, p.8).

Em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

O Plano Nacional de Educação 2001- 2010 (já revogado) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta um diagnóstico da EJA, suas diretrizes e metas. Abrange todas as modalidades de ensino, apresentava como objetivos principais: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais pública e a permanência, com obtenção de satisfação; a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos específicos da escola e da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001).

Embora aprovado em 2001, o PNE não obteve resultados expressivos, limitando-se apenas ao diagnóstico e ao levantamento das diretrizes e metas. O PNE, de fato, não criou uma proposta de educação que sanasse os problemas presentes em todos os níveis, etapas e modalidades, levando a disputa entre elas. A esse respeito, Di Pierro (2010) considera que as iniciativas do Governo Federal na esfera do PNE foi uma mudança no tocante ao discurso em relação a EJA. Por outro lado, os indicadores demonstram que tais ações não atingiram nenhuma das cinco metas principais do PNE: redução do analfabetismo; a oferta de oportunidades de estudos a metade das pessoas que tinham menos de quatro anos de escolaridade; garantia de que toda população que concluiu as séries iniciais tenha oportunidades de concluir o ensino fundamental; duplicar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos; atendimento a todas as pessoas em privação de liberdade deveriam ter assegurado o direito ao ensino básico e profissional.

O atual PNE (2014-2024) foi sancionado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo vigência decenal. De acordo com Dourado (2011, p.42-43), o PNE 2014-2024 “[...] trata-se de uma proposta enxuta [...] com estrutura diferenciada [do PNE 2001-2010],

sem apresentação de temática, e/ou sistemática e/ou diagnóstico”, apresenta apenas a Lei, contendo 14(quatorze) artigos e um anexo com 20 (vinte) metas, às quais são associadas 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias, a serem cumpridas no prazo de até 10 (dez) anos, desde que não haja prazo inferior definido para metas. Conforme demonstra o Quadro a seguir.

Quadro 2 - Metas e Conteúdo do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014

Meta	Conteúdo	Prazo
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches; ▪ Atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. 	2016
		2024
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos; ▪ Garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. 	2024
		2024
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos; ▪ Elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). 	2016
		2024
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. 	2024
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental. 	2024
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. 	2024
7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo atingir as seguintes médias nacionais do IDEB: 6 para anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para anos finais do ensino fundamental e 5,2 para ensino médio. 	2021
8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 	2024

9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE: ▪ Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional 	2015 2024
10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. 	2024
11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. 	2024
12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. 	2024
13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. 	2024
14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores 	2024
15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. 	2015
16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. 	2024
17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE 	2020
18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal 	2016

19	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. 	2016
20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei; ▪ Ampliar no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. 	2019 2024

Fonte: PNE (2014-2024). Acesso em 25 de janeiro de 2017.

Destacamos que a nossa intenção é investigar no atual PNE (2014-2024) as metas 8, 9 e 10 e algumas estratégias que tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos. O PNE determina na meta 8 que é preciso:

Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014, p.66).

A meta revela uma preocupação para aumentar a escolarização da população considerada jovem no Brasil. Mas, como elevar o processo de escolarização tendo uma queda nas matrículas da EJA? Ano após ano, vemos uma queda da matrícula na EJA e isso pode ser comprovado pelos dados do censo escolar que indica que em 2014 o número de matrículas era de 2.985.304 e em 2015 este número foi de 2.792.758, o que significa uma queda de 6,4%. (INEP, 2015).

Evidencia, também, a necessidade de o Brasil diminuir as disparidades entre o campo e a cidade, os negros e os brancos, entre pobres e ricos. Contudo, não podemos nos contentar apenas com ao alcance do número de anos de estudo, apesar de considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar amplia as possibilidades de maior participação no mundo social e propicia um leque maior de aprendizado. Por outro lado, é preciso que a educação de jovens e adultos oferecida tenha melhores padrões de qualidade, seja socialmente referenciada para todos, e que crie atividades formativas de natureza curricular e extracurricular. Vale lembrar que, além da dificuldade de permanência na escola, os jovens convivem com instituições públicas com propostas curriculares formais, consideradas pelos jovens como desinteressantes.

A estratégia 8.1 que retoma o atendimento dos jovens de 18 a 29 anos pela via de programas de correção de fluxo, coloca em perigo a oferta de uma escola pública de qualidade. O PNE em sua estratégia 8.1 propõe,

Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados (BRSAIL, 2014, p.66).

A esse respeito, cabe observar que, alguns estudos apontam que retomar a discussão da correção do fluxo escolar é um risco para a consolidação da modalidade de EJA como política pública de Estado. Essa discussão, acaba fortalecendo a ideia da EJA como atendimento provisório, sem levar em consideração o quantitativo da população do país que não concluiu a educação básica, sobretudo, a (re)construção de uma escola para os trabalhadores, que vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

Merece destaque nessa discussão, a estratégia 8.3 que trata da certificação e amplia a possibilidade também para o ensino fundamental ao “garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2014, p. 66). Essa estratégia recebeu muitas críticas por parte dos atores envolvidos na defesa do direito à EJA, salientando que o exame pode estimular o “aligeiramento” da escolarização, poderia significar a valorização da certificação que, orientada por uma visão da educação para o mercado de trabalho, serviria de incentivo ao abandono da escola por jovens e adultos. Ademais, destacam que o exame desobrigava o Estado de garantir o direito à educação nos sistemas públicos de ensino, conforme indicava a LDB, promulgada em 1996.

Outra expressão importante da posição dos militantes da EJA sobre o exame está registrada no Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), produzido ao longo de 2008. O documento defende o desenvolvimento de avaliações processuais realizadas em cursos presenciais em oposição aos exames de certificação.

A seguir, analisarem a meta 9 que trata da questão do analfabetismo, afirmando a necessidade de:

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p.67).

Trata-se de uma questão absolutamente controversa, na medida em que diverge com a queda das matrículas na EJA, bem como, com os índices de analfabetismo, seja ele absoluto ou funcional. Os dados do IBGE de 2014 indicam que a redução para metade dos 13,6% das pessoas adultas não alfabetizadas, previstas no plano anterior, não se realizou ainda.

Vimos anteriormente que tanto a CF/1988 e LDB/1996, asseguram a oferta gratuita a todos que não tiveram acesso na idade própria (4 a 17 anos), mas não dispõe sobre padrões mínimos de qualidade. Portanto, apenas a oferta não resolveu o problema do analfabetismo entre jovens e adultos e por isso o analfabetismo segue existindo para novamente ser tomado no atual PNE. A esse respeito, deve-se fazer uma avaliação da escolarização ofertada aos jovens e adultos, pois muitos desses jovens não alfabetizados já passaram pela escola, por programas, projetos e seguem sem ser alfabetizado.

Outro desafio é o de garantir que jovens e adultos com escolaridade baixa ou de qualidade insuficiente aprimorem suas habilidades de leitura, escrita e estendam a sua escolaridade. Estes são desafios urgentes que se impõem às políticas educacionais, às redes de ensino e à toda sociedade brasileira.

É imprescindível discutir a terminologia utilizada nesta meta. A concepção de analfabetismo enquanto problema a ser erradicado, como se fosse uma doença a ser “cortada pela raiz”. O termo “erradicação” é muito criticado, pois só serve para situar o analfabetismo enquanto um problema inerente ao indivíduo, ofuscando o seu caráter social, cultural e econômico que gera desigualdades e a marginalização de grupos sociais assegurando o avanço das sociedades capitalistas. Freire desde a sua primeira obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) alertava para as implicações ao termo “erradicação do analfabetismo”, evidenciando o quanto esse termo desvaloriza a sociedade, demonstrando a incapacidade do povo em aprender.

Ainda, com relação ao analfabetismo, o PNE na estratégia 9.12 prescreve:

Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014, p. 68).

Sem sombra de dúvida, essa estratégia representa um desafio muito grande para as redes estaduais e municipais pela complexidade da pedagogia da velhice, a formação dos profissionais (muitos não estão, de fato, preparados para atender essa população), passando

pela inadequação de prédios escolares (criados particularmente para crianças e jovens,), condições desiguais de acesso e permanência na escola, conteúdos, materiais didáticos e metodologias em descompasso com essa população. O idoso apresenta necessidade e vivências diferentes daquelas típicas do jovem e adulto e por isso, faz-se necessário, uma proposta curricular atenta às questões do envelhecimento e as identidades desses homens e mulheres com mais de 60 anos para que se sintam mobilizados a continuar seus estudos.

EJA da forma como a concebemos hoje necessita ser reformulada para que atenda à demanda educacional do idoso, pois, este aluno tem um perfil próprio que exige uma atuação dialógica, afetiva, sistematizada, pautada em pressupostos teóricos que deem conta da sua singularidade histórica. E, ainda, que políticas públicas próprias para o idoso precisam ser organizadas e implementadas, em nosso país, urgentemente.

O PNE em sua meta 10 traz para o cenário o desafio de “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p, 68).

Os ditames da globalização neoliberal - numa sociedade que exige cada vez mais mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho fez surgir, a integração de três áreas: a educação básica, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Contudo, a oferta da EJA integrada a educação profissional no ensino fundamental exigirá a implementação de uma proposta de currículo integrado entre saberes de formação geral e de formação profissional e isso não será fácil, pois implica modificar o contexto de trabalho escolar, ajustar objetivos, conteúdos, método e avaliação em torno de uma ideia integradora a que todos devem estar subordinados. É uma tarefa a ser cumprida no longo prazo.

A oferta de matrícula é uma ação que visa garantir a continuidade dos estudos dos jovens e adultos que buscam essa modalidade. No entanto, é necessário garantir o acesso e a permanência dos sujeitos matriculados e essa perspectiva é contemplada, de acordo com a diretriz 10.9 que sugere,

Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (BRASIL, 2014, p.68).

Apesar dos desafios mencionados em relação ao atendimento às metas e estratégias, mais voltas para Educação de jovens adultos e idosos. Consideramos que há avanços deste PNE (2014-2024), principalmente se analisarmos a realidade da EJA no anterior que acabou

sendo relegada, sem que o PNE (2001-2010) indicasse possibilidades de ações mais efetivas referente à modalidade.

Reconhecemos que o novo plano nacional é resultado do esforço de muitas lutas, em especial, da sociedade civil que se mobilizou para sua aprovação após mais de três anos de tramitação. Neste sentido, mesmo com contradições, ele expressa um esforço em colocar a EJA em outro patamar na política educacional. Precisamos compreender as atuais metas, promover processos de debates e discussões para que sejam assumidas de forma mais consciente e realize o atendimento dos jovens, adultos e idosos no acesso e permanência a escola pública de qualidade que lhe é direito.

Por fim, a efetivação das políticas de EJA caberá ao compromisso dos gestores nas esferas municipais e estaduais, assim como deverá contar também como apoio e o esforço da sociedade civil através dos movimentos organizados a favor da efetivação do direito à educação a todos os que, por motivos vários, foram preteridos desse direito fundante de cidadania. Para Arroyo, “[...]a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos”. Assim, “[...] a reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação” (2006, p. 28).

No capítulo seguinte apresentaremos uma visão geral da situação da Educação de Jovens e Adultos, demarcada pelas políticas públicas para EJA no Estado da Bahia e pelas políticas públicas para EJA no município de serrinha, lócus da pesquisa desta dissertação.

4 A BAHIA E O MUNICÍPIO DE SERRINHA: IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo realizamos uma breve análise dos documentos que sintetizam as atuais políticas estaduais e municipais de educação básica, etapa do ensino fundamental para jovens e adultos no município de Serrinha.

Os dados apresentados, a seguir, foram construídos a partir de fontes documentais obtidas no município em foco. A análise recaiu sobre os seguintes documentos: Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026) e o Plano Municipal de Educação do Município de Serrinha (2016-2026), indicando reflexões sobre a importância e limites no que se refere a sua implementação, a fim de que se constitua uma efetiva política de estado para a educação.

Lembramos que não abordaremos os documentos minuciosamente, nos limitando à abrangência dos elementos que forem pertinentes à nossa discussão.

4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA BAHIA – POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES

O atual Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) - 2016-2026, com vigência de 10 (dez) anos, foi sancionado por meio da Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, respeitando o disposto no artigo 214 da Constituição Federal/88 que estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal; o artigo 250 da Constituição Estadual da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, que estabelece a responsabilidade do Poder Executivo no trâmite do Plano Estadual de Educação, de duração Plurianual e na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A dinâmica do processo que resultou no Projeto de Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, do Plano Estadual de Educação da Bahia, foi iniciada pela Secretaria do Estado da Bahia que formalizou a participação do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), por meio da Portaria nº 692/2012 do Secretário de Estado da Educação, publicada no D.O de 27 de janeiro de 2012. Assim, coube ao Fórum Estadual de Educação da Bahia, coordenar esse processo a partir de julho de 2014, através de uma comissão específica para desenvolver esta ação, ouvindo especialistas, técnicos do governo, movimentos sociais, entidades científicas, movimentos sindicais, docentes da educação básica e superior, estudantes militantes da causa da educação para pessoas privadas de liberdade, dentre outros. A indicação do Fórum Estadual de Educação da Bahia para articular e coordenar esse processo é considerado um

avanço para os processos de gestão e organização, contribuindo para consolidação do Fórum e das consultas públicas como espaço de participação na discussão, na avaliação e na deliberação coletiva em matéria educacional.

O Fórum Estadual de Educação apresenta ao governo do Estado da Bahia em 08 de julho de 2015, o Plano Estadual de Educação da Bahia. O referido plano só foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia em 04 de maio de 2016, publicado em 12 de maio de 2016 no Diário Oficial do Estado da Bahia, data do início da sua vigência após sanção pelo governador Rui Costa. Observa-se diante destes dados, que o Estado da Bahia teve seu plano transformado em norma jurídica apenas a partir do início de 2016, com onze meses de atraso referente ao prazo legal (final do mês de junho de 2015, previsto na Lei nº 13005/2014, qual seja, de um ano contado a partir de sua publicação), expressando notadamente desencontro temporal em relação ao novo Plano Nacional cuja vigência é de 2014/2024.

De acordo com o Artigo 2º da Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, são diretrizes orientadoras do Plano Estadual de Educação da Bahia:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII - valorização dos profissionais da educação;
- IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2016, p.03).

Na lei que estabelece o PEE-BA, avulta-se a importância da Erradicação do Analfabetismo, apesar de ainda ser muito criticado pelos estudiosos que consideram o uso do termo “erradicação” inadequado, por associar o analfabetismo a uma doença, uma enfermidade a ser erradicado, ignorando que ele é sim uma situação socialmente injusta.

Destaca-se ainda, a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade; a necessidade de promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Essa mesma redação é observada no Plano Nacional de Educação (2014-

2024), sem nenhuma alteração, demonstrando que o PEE-BA segue o que vigora na redação do PNE

Ainda, em se tratando do Plano Estadual de Educação (2016-2026), identifica-se que este se encontra estruturado em grupos, cujas 20 metas e as 246 estratégias estão organizadas para: consolidação da Educação Infantil e no contexto da Ensino Fundamental e do Ensino Médio para uma reorganização, do ponto de vista curricular, da formação de professores, do direito à aprendizagem e da melhoria dos indicadores educacionais tanto para a oferta regular, como na oferta das modalidades. Quanto a educação de jovens e adultos, indica-se a formação dirigida para modelos que dialogam com o processo laboral e necessidades do mundo do trabalho no contexto da vida dos sujeitos. Já para a formação técnica, uma especial atenção para os jovens que não tiveram oportunidade no momento oportuno. Segue o Quadro 03 com as metas/conteúdo do PEE-Bahia.

Quadro 3 - Metas e conteúdo do Plano Estadual de Educação da Bahia – Lei nº 13.559/2016

METAS/CONTEÚDOS	Prazo
Meta 1 - Assegurar a discussão com os sistemas municipais de educação a respeito da universalização da pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, nos termos do disposto pela Emenda Constitucional Federal nº 59, de 11 de novembro de 2009, e estimular a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches.	2026
Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE-BA.	2026
Meta 3 - Expandir gradativamente o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE-BA, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	2026
Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente nas redes regulares de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o último ano de vigência deste PEE-BA.	2026
Meta 5 - Mobilizar esforços para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.	2026
Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas da Educação Básica, até o final do período de vigência deste PEE-BA.	2026
Meta 7 - Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o avanço dos indicadores de fluxo revelados pelo Censo Escolar e dos indicadores de resultados de desempenho em exames padronizados, nos termos da metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.	2021
Meta 8 - Assegurar políticas para elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, com vistas à continuidade de esforços para a redução da diferença entre o campo e áreas urbanas, nas regiões de menor escolaridade e com incidência de maiores níveis de pobreza e entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -	2026

IBGE.	
Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento) até 2025, e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, até o final da vigência deste PEE-BA.	2025
Meta 10 – Ampliar a oferta em 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Ensino Fundamental e no médio, na forma integrada à educação profissional.	2026
Meta 11 - Ampliar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	2026
Meta 12 - Focalizar o crescimento gradativo da taxa líquida de matrícula na Educação Superior, a partir da vigência deste PEE - BA, de maneira que se atinja a taxa de 12% (doze por cento) em relação à população estimada de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade no ano de 2025, contribuindo para equilibrar a meta nacional e, do mesmo modo, concentrar esforços para que a taxa bruta de matrícula se situe em torno de 30% (trinta por cento) nesse mesmo ano.	2025
Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	2026
Meta 14 - Fortalecer o aumento gradual do número de matrículas na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 1.900 (um mil e novecentos) mestres e 500 (quinhentos) doutores, de maneira contínua e gradativa.	2026
Meta 15 - Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	2026
Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	2026
Meta 17 - Valorizar dos docentes das redes públicas de educação básica em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada.	2026
Meta 18 - Estimular, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	2018
Meta 19 - Estimular a discussão sobre a regulamentação acerca da gestão democrática da educação, com vistas à garantia da sua consolidação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta ampla à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, do Estado e dos Municípios.	2026
Meta 20 - Assegurar os recursos financeiros para cumprimento das metas de competência do Estado estabelecidas por este Plano Estadual de Educação, buscando-se ampliar o investimento público em educação e consolidar o disposto no art. 159 da Constituição do Estado da Bahia, incluindo este PEE-BA no contexto dos programas de duração continuada.	2026

Fonte: PEE-BA (2016-2026). Acesso em 25 de janeiro de 2017.

O PEE-BA (2016-2026) expressa especial compromisso com a Educação de Jovens e Adultos nas metas 8, 9 e 10. No que se refere a meta 8, prevê:

Assegurar políticas para elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, com vistas à continuidade de esforços para a da diferença entre o campo e áreas urbanas, nas regiões de menor escolaridade e com incidência de maiores níveis de pobreza e entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016, p. 23).

Percebe-se aqui que a sua justificativa está pautada na evidente disparidade entre negros e não negros no acesso à educação e a outros direitos fundamentais na sociedade. A juventude (jovens e jovens adultos, conforme o Estatuto da Juventude) negra e das regiões mais pobres recebem centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a alinhar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. Entretanto, ainda que tenha havido o aumento significativo da população negra na sociedade brasileira, é um grande desafio igualar a média de escolaridade entre negros e não negros. Segundos dados de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a população negra entre 18 e 24 anos, em 2013, 1,5% não tinha nenhum nível de escolaridade, 71,6% estavam fora da escola e apenas 2,1% tinha ensino superior completo. Na população negra entre 25 e 29 anos, a desigualdade é mais evidenciada 1,8% não conta com nenhum nível de escolaridade, 87,5% estão fora da escola e apenas 7,6% possuem o ensino superior completo.

Os dados revelam que as taxas de escolarização de negros são expressivamente inferiores às de não negros, com maior atraso de escolaridade, evidenciando que a população negra ainda experimenta desvantagens no acesso à educação. Comparativamente aos não negros, jovens e jovens adultos negros que não frequentam a escola tem um índice mais desfavorável. De fato, são notórias as dificuldades dos jovens negros, de regiões mais pobres para frequentar e permanecer na escola. Dessa maneira, a melhoria da situação dos jovens e jovens adultos negros requer políticas educacionais para além de elevação da escolaridade, com mais ações centralizadas no aumento da frequência e das condições da oferta educativa que favoreça sua permanência na escola, tendo em vista que no Brasil em 2013, 87,5% dos jovens negros de 25 a 29 anos estavam fora da escola.

Entre as estratégias apontadas para atingir a oitava meta, destacamos:

8.1) estimular a política de Educação de Jovens e Adultos - EJA em todas as redes públicas de ensino, que contribuam para ampliar a escolaridade da população baiana, com reforço nas condições de atendimento às especificidades;

8.2) implementar programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA para os segmentos populacionais que estejam fora da escola e com defasagem idade/ano, associados a estratégias que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial, respeitadas as condições culturais

do campo e da cidade, do urbano e do rural, de maneira a se assumirem as peculiaridades culturais como paradigma curricular (BRASIL, 2016, p. 23-24).

A estratégia 8.1 indica o reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade do público da educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, a especificidade de suas demandas educativas. Apesar dos avanços e das percepções captadas nesta estratégia, a EJA ainda precisa contemplar mais as diversidades de experiências e vivências dos seus educandos e dos profissionais envolvidos nesse processo.

Por outro lado, observa-se a contradição na estratégia 8.2 quando destaca a implementação de programas de EJA que muitas vezes não apresentam elo entre a alfabetização e a pós-alfabetização, que acabam tendo por base uma política de governo com a ampliação dos mecanismos de certificação inicial fundamental, sem apontar para uma política ou um projeto específico para esta modalidade. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a este respeito, alertam para o fato de que o discurso defensor para os jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolarização acaba materializando-se em políticas de governo que, na maior parte as vezes, legitimam modelo de educação, assentados na lógica compensatória. Não basta criar programas para propiciar a oferta da EJA, é preciso garantir a mínima qualidade, se contrapondo a visão assistencialista que há muito tempo permeia essa modalidade.

Outra estratégia que merece destaque nesse campo é a 8.13 que propõe:

Fazer articulações entre sistemas de educação, para ampliar e interiorizar a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos - EJA, priorizando atingir as áreas mais remotas do Estado e atender às populações mais pobres e a redução da desigualdade entre negros e não negros (BRASIL, 2015, p 25).

Trata--se, de uma questão absolutamente controversa, na medida em que paradoxalmente, é nesse contexto que, de acordo com dados do Censo Escolar (MEC/INEP-2010/2015) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2014 – IBGE), o País assiste à redução de 970 mil matrículas na EJA, entre 2009 e 2014, vivemos um crescente fechamento de escolas e turmas. Assim sendo, é necessário que o Estado promova a modalidade da EJA, dando publicidade, estimulando a frequência, permanência e garantido condições adequadas de atendimento e de acessibilidade.

O desafio de ampliar o acesso ao direito à educação para jovens, adultos e idosos é assumido pelo PEE-BA na meta 9: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento), até 2025, e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, até o final da vigência deste PEE-BA” (BRASIL, 2015, p 25).

A referida meta é bastante audaciosa, visto que a história da educação de jovens e adultos e a enorme desigualdade econômica e social geraram grande contingente de analfabetos. Para esse grupo social, excluído dos bens culturais e econômicos da sociedade, necessitam da criação de estratégias que, de fato, possam assegurar bons resultados no processo de alfabetização e, sobretudo a continuidade de estudos depois da fase inicial de alfabetização. A esse respeito é importante destacar que de acordo com Di Pierro (2010), as taxas de analfabetismo conservam uma propensão histórica de retração bem lenta. Os dados da PNAD/IBGE (2011/2015), confirmam que as taxas de alfabetização de 15 anos ou mais no Brasil não apresentaram recuo satisfatório, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Taxa de analfabetismo no Brasil - população de 15 anos ou mais

ANO	2011	2012	2013	2014	2015
PERCENTUAL	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0

Fonte: PNAD/IBGE, 2015.

Verifica-se com base nos dados apresentados, que dificilmente a meta será cumprida até o final da vigência do PEE-BA. Urge a necessidade de materialização de políticas públicas que promovam as condições do acesso e da permanência com qualidade para os estudantes da EJA, isso, naturalmente exigirá compromissos políticos com essa parcela da população e, certamente, com todo universo do sistema educacional do Estado da Bahia, bem como, melhoria no processo de formação docente e da gestão escolar, o enfrentamento de questões como não permanência escolar, distorção idade e série.

A conexão com a educação profissional atravessa as ações voltadas para EJA e se converte na meta 10, tencionando “Ampliar a oferta em 25% (vinte e cinco por cento), das matrículas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional” (BRASIL, 2016, p.27).

As estratégias da meta 10 buscam a viabilização desta, com a intenção de colocar em curso a política pública para elevação da escolaridade e formação para o trabalho. Apesar de o índice proposto ser considerado baixo para a EJA, o desafio para o cumprimento da meta 10 é grande, especialmente considerando as dificuldades para a realização das duas modalidades de ensino e da ação formativa integrada, adequação dos currículos aos sujeitos da EJA, melhoria da formação dos profissionais de educação, a utilização de metodologias e material didático adequado, bem como o investimento na infraestrutura escolar necessária para o atendimento as demandas da modalidade, como: oficinas, bibliotecas, laboratórios.

Com a pretensão de apresentar mais especificamente as políticas públicas para EJA, no município de Serrinha, o subcapítulo que segue abordará o Plano Municipal de Educação do Município de Serrinha (2016-2026).

4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O presente subcapítulo inicia discutindo um elemento da política pública, o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Serrinha/Bahia, sancionado por meio da Lei nº 1.104, de 15 de fevereiro de 2016, com vigência de 2016-2026, objetivando analisar os aspectos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presentes no referido documento. Primeiramente, buscamos apresentar o município de Serrinha, em seguida apresentaremos as etapas de construção do PME e por fim as análises das metas e estratégias do PME/Serrinha para a Educação de Jovens e Adultos.

O município de Serrinha é localizado à região nordeste do Brasil, Estado da Bahia, a 173 Km, da capital Salvador, conforme o Censo do IBGE. Em 2010 seu território era de 568,405 km quadrado, fazendo parte do Território de Identidade do Sisal, anteriormente denominado de região sisaleira pelo grande número de plantas xenófitas existente na região. O sisal (*Agave sisalana*) apresenta grande resistência aos períodos de estiagem por possuir capacidade de retenção de água da chuva e orvalho.

O município pertence a área semiárida; apresenta um clima subúmido a seco, vegetação caatinga; sua bacia hidrográfica é formada pelos rios Paraguaçu, Inhambupe, Rio Toco, Riacho Grande, Riacho Cajueiro, Riacho Mocambo e Riacho do Saquinho.

Em relação à herança cultural (indígena e africana), a participação do negro deixou marcas mais acentuadas na cultura de Serrinha e podem ser identificadas, principalmente nas manifestações religiosa pelas práticas dos cultos afro-brasileiros realizados no município, principalmente com representações do candomblé, umbanda e das benzedeadas.

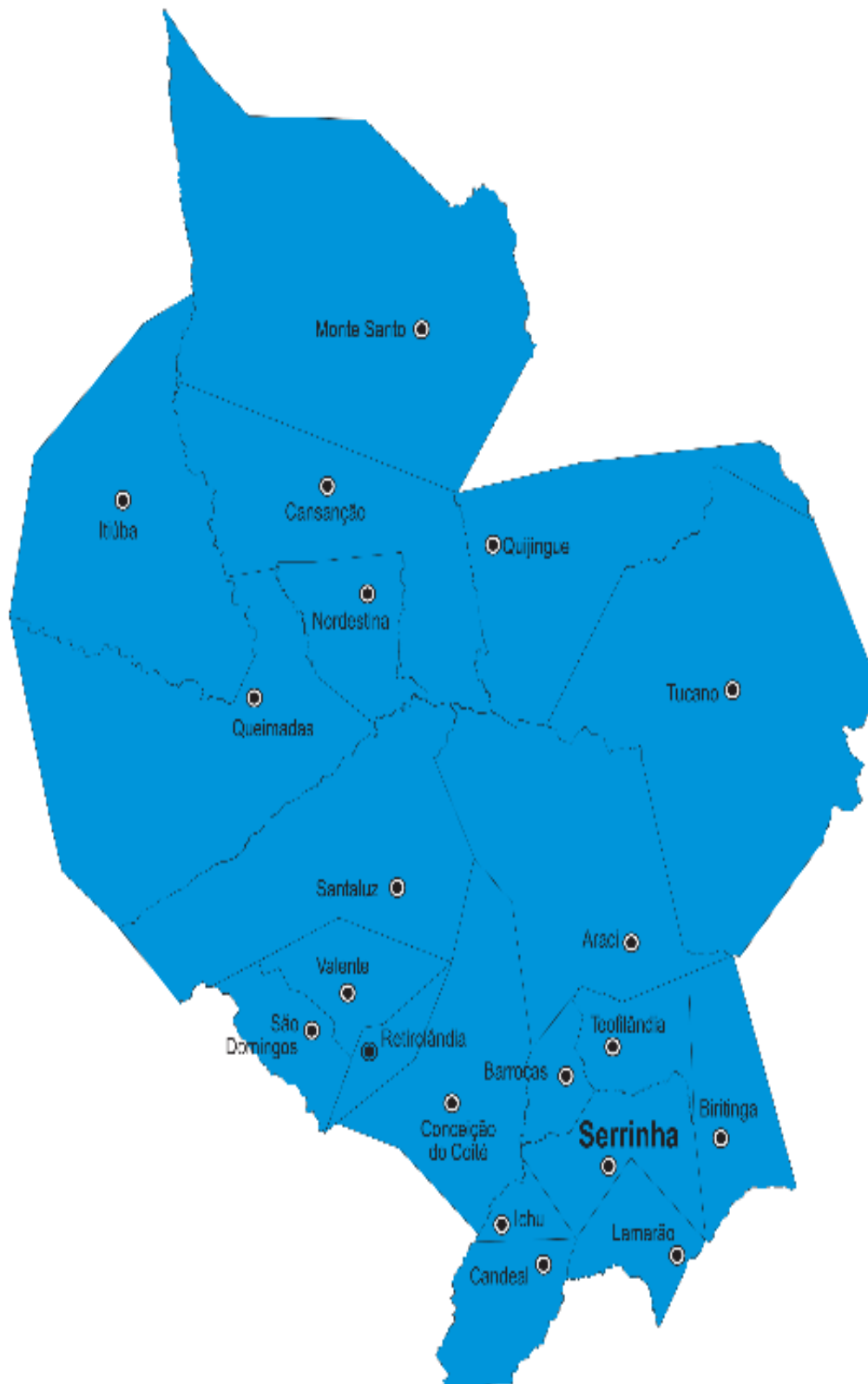
A base econômica do município está apoiada na agricultura, na pecuária e serviços. Destacam-se a pecuária com pequenas criações de aves, bovinos, suínos ovinos, e caprinos nas pequenas propriedades rurais. As atividades agrícolas, por sua vez, estão associadas às lavouras temporárias e de subsistência, a exemplo do milho, feijão e da mandioca.

Fig.1 – Localização do Município de Serrinha



Fonte: SEI, 2013

Fig.2 – Território de Identidade do Sisal localizando o município de Serrinha



Fonte: SEI/SEPLAN, 2013

No que se refere à população de Serrinha, de acordo com os dados do IBGE, o município apresenta uma população, estimada em [2017] 83.088 habitantes. Em 2010, Serrinha apresentava uma população de a 76.762 habitantes, dos quais 37.680 são homens e 39.082 são mulheres. Mais 50% da população se encontra na zona urbana - 47.188 habitantes, contra 29.574 habitantes residentes na zona rural. Conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - População Total, por Gênero, Rural/Urba - Município - Serrinha – Ba

População	População 1991	População (2000)	População (2010)
População total	63.647	69.138	76.762
População residente masculina	31.126	33.944	37.680
População residente feminina	32.522	35.194	39.082
População urbana	34.437	41.587	47.188
População rural	29.210	27.551	29.574

Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/serrinha_ba, 2014.

Os dados acima revelam que entre 2000 e 2010, a população de Serrinha cresceu a uma taxa, média anual, de 1,05%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 60,15% para 61,47%.

Quanto as etnias, em 2010, no município de Serrinha, moram 76.762 pessoas, sendo que 1,32% eram amarelas e indígenas, 21,31% eram brancas e 77,37% eram negras - pretas e pardas, segundo classificação do IBGE. Segue, abaixo, o quadro com os dados do levantamento populacional e étnico do município.

Quadro 5 – Levantamento Populacional e Étnico – Município de Serrinha –Ba

SERRINHA	População amarela	População branca	População indígena	População parda	População preta
% População	1,04%	21,31%	0,28%	59,88%	17,49%
Habitantes	765	16.356	215	45.957	13.429

Fonte: IBGE 2010 /0ragizada pelo datapedia.info

Os dados mostram a predominância da população serrinhense que se autodeclara negra. O crescimento dessa população é o reflexo dos anos de luta do movimento negro e também do acesso à educação. Por outro lado, observa-se que essa parcela da população é a que mais sofre com violência, salários menores e crimes no município de Serrinha.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Serrinha é 0,634, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,778, seguida de Renda, com índice de 0,615, e de Educação, com índice de 0,532.

Quadro 6 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Município - Serrinha - BA

Desenvolvimento e seus componentes	Anos		
	1991	2000	2010
IDHM e componentes			
IDHM Educação	0,203	0,328	0,532
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	20,46	26,94	45,07
% de 5 a 6 anos na escola	42,29	83,33	95,48
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	18,24	32,08	68,92
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	8,97	16,72	38,60
% de 18 a 20 anos com médio completo	11,49	12,54	28,31
IDHM Longevidade	0,589	0,663	0,778
Esperança de vida ao nascer	60,32	64,79	71,66
IDHM Renda	0,490	0,535	0,615
Renda per capita (em R\$)	168,38	223,54	367,73

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2014.

Para referenciar o contexto educacional do município, é importante observarmos o quadro abaixo que mostra a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da rede pública.

Quadro 7 – Evolução do IDEB da rede pública – Anos finais - Serrinha-Bahia

Município	Ideb observado					Ideb projetado				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
SERRINHA	2,2	2,5	3,0	3,2	3,1	2,2	2,4	2,8	3,2	3,6

Fonte: MEC/INEP, 2017.

A análise da tabela de evolução do IDEB de Serrinha mostra que até 2013 o município cumpria as metas nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando-se a evolução das metas observadas. Nos anos de 2009 e 2011 houve a superação da meta geral pela rede pública, nesse segmento final. Em 2015, os alunos dos anos finais da rede pública da cidade tiveram nota média de 3.1 no IDEB. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota

dos alunos dos anos finais colocava esta cidade na posição 281 de 417. Por outro lado, neste ano, observamos que a rede pública não atingiu sua meta específica, demonstrando haver uma queda, conforme o quadro apresentado. Esta observação é importante para a compreensão do contexto de construção do PME, visto ser elaborado no momento em que os indicadores da rede pública caíram, ampliando a responsabilidade dos gestores da educação na construção e monitoramento do PME.

Em relação à oferta de EJA em Serrinha, dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município indicam que em 2017 foram matriculados 2.345 estudantes. Entretanto, não apresenta dados das taxas de abandono escolar dos alunos da EJA, dificultando uma análise sobre a ocorrência ou não de uma diminuição do índice nos Anos Iniciais e Finais da EJA.

Concernente as taxas de matrícula do Município de Serrinha, fica demonstrado que apresenta uma modesta evolução do quantitativo de sujeitos inclusos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Houve ainda uma redução do número de escolas que oferecem à EJA. Garantir vagas e motivar a população para procurar os cursos de EJA é um dever do poder público. Há, ainda, a necessidade urgente de garantir a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos na EJA.

Quanto ao índice de analfabetismo de Serrinha, apesar da existência do Programa Brasil Alfabetizado, que se estabelece em Serrinha no âmbito municipal como: MOVA-Serrinha (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Serrinha) implantado em janeiro de 2010, e no âmbito estadual como: TOPA (Todos pela Alfabetização) iniciado em 2007, atendendo em torno de 1800 alunos por ano de exercício do PBA, ainda se configura como um dos grandes problemas da educação para pessoas jovens e adultas.

Quadro 8: taxa de analfabetismo população acima de 15 anos (1991-2010) no município de Serrinha.

Anos	Taxa de analfabetismo
1991	29,66%
2000	23,30%
2010	17,01%

Fonte: Atlas Brasil, 2013- Censo 2010/ Organizado por Datapedia.info

Pelos dados acima observa-se que o analfabetismo ainda persiste no município de Serrinha enquanto fenômeno social. Apesar de ter apresentado um progresso na redução do analfabetismo, ainda prossegue com uma elevada taxa de analfabetismo. O indicador declinou 6,29 pontos percentuais, passando de 23,30 % em 2000 para 17,01% em 2010, mas continua considerado insatisfatório, mais que o dobro da média nacional, de 7,0 % (PNAD

CONTÍNUA, 2017). A ausência de continuidade e de articulação das políticas educacionais de jovens e adultos no município colaboram para este quadro.

Nesse cenário, quanto ao aspecto de organização curricular o município, possui diretrizes próprias que norteiam o trabalho pedagógico, como as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos para o município de Serrinha (2015). O currículo é composto por tempos formativos, eixos temáticos e áreas de conhecimento contemplando uma base Nacional Comum e uma parte diversificada.

O município de Serrinha tem se esforçado para desenvolver uma política pública de Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração às especificidades dos sujeitos da EJA, mas ainda evidencia necessidade de mobilizações em torno de buscar melhorias nas políticas públicas para esta modalidade.

Concluída a análise situacional do município e da educação, a etapa seguinte, não menos importante que as anteriores, apresentamos as etapas de construção do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Serrinha/Bahia, as suas metas e estratégias voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

O município de Serrinha assim como todos os demais entes federados brasileiros, ao longo dos anos de 2014 e 2015 teve como desafio a elaboração do Plano Municipal de Educação. É importante considerar que, o PME precisa ser uma ferramenta que norteie as práticas educativas no município e contribua na realização das análises sobre o percurso das ações e na construção de políticas públicas para educação. Na compreensão de Bordignon:

O plano municipal de educação é o instrumento do gestor para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso representam improvisações. Sem plano não há visões de Estado as ações, não há caminhos a percorrer, mas ao saber das circunstâncias de cada governo (2009, p.92).

Nessa mesma perspectiva, Monlevade (2002) afirma que, o PME é um documento que determina metas para os próximos dez anos; deve ser um plano de Estado e não um plano de governo (da gestão em exercício); é um plano de educação do município e não um plano de redes e sistemas municipais de ensino; prever formas de colaboração entre União, Estado e Município.

Dessa forma, a construção dos planos municipais transcendem o período governamental, dando continuidade as metas e estratégias elencadas, independentemente da

descontinuidade partidária por não se tratar do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria municipal de educação, mas por ser é um plano de educação do município.

A análise do Documento Plano Municipal de Educação: caderno de orientações (BRASIL, 2014,), revela-nos que o processo de elaboração e/ou adequação dos PMEs se divide em cinco etapas (p. 9-13): 1) definir e distribuir responsabilidades; 2) elaborar o documento-base; 3) promover um amplo debate; 4) redigir o projeto de lei e; 5) acompanhar a tramitação na câmara municipal.

A definição e a distribuição de responsabilidade na elaboração do plano estão como primeiro ponto, tornando necessário a existência de comissões representativas e competentes que coordenem o processo. A representatividade docente, de outras secretarias municipais (além da Secretaria de Educação), o poder legislativo e demais setores da sociedade civil são descritos como necessários no caderno norteador para elaboração do plano. Estas comissões a partir dos indicadores educacionais disponíveis no município colhem e analisam preliminarmente dados para formulação de metas em consonância com os projetos estadual e nacional de educação.

Como segundo ponto, a elaboração de um Documento Base que será submetido à discussão em plenárias ou audiências públicas entre os formuladores e os cidadãos. De acordo com o caderno de orientações, nessa discussão, é imprescindível o amplo debate com a participação social para que o documento elaborado e discutido nessas sessões seja a base para o projeto de lei do PME e contenha: um bom diagnóstico; um conjunto de metas factíveis e coerentes com o PNE e o PEE e um conjunto de indicadores que assegure e contribua para análise no seu monitoramento e avaliação.

A próxima etapa é fundamentada no amplo debate público e evidencia a necessidade de ampla divulgação, inclusive com recurso público aos meios midiáticos, convocando a população a participar junto aos gestores da Educação e aos representantes do executivo dos fóruns e plenárias necessárias à validação social do PME.

A partir da realização dos debates, como quarta etapa sugerida, o documento inicial será traduzido em Projeto de Lei, na qual constarão atribuições, definição de períodos de avaliações e os motivos de sua promulgação. O próprio PME, pode torna-se “anexo” do projeto de lei.

A última etapa incluída no caderno de orientações, indica que o trabalho das comissões e da sociedade não se encerra na elaboração do documento, sendo necessário o acompanhamento da tramitação junto à Câmara Municipal.

A exposição a seguir, referente ao processo de construção do plano municipal, apresenta o Plano Municipal de Educação da Serrinha (2016-2026), com vigência de 10 (dez) anos, sancionado por meio da Lei nº 1.104, de 15 de fevereiro de 2016. Publicado em 19 de abril de 2016, no Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Serrinha. O PME não faz referência ao Plano Estadual de Educação (2016-2026), Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, que prevê no seu artigo 7º que o Estado atuará, em regime de colaboração com a União e os Municípios, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do PNE, deste PEE-BA e dos Planos Municipais de Educação. O documento do PME/Serrinha confirma esta análise, na medida em que afirma que:

O Sistema Nacional de Educação, previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988, deverá ser instituído até 2016, possibilitando a organização do regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, consolidando o pacto federativo. Nesse sentido, a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação constitui-se elemento fundante no alicerce desse sistema.

O Plano Nacional de Educação aprovado por meio da lei 13.005/2014, possui 14 artigos, 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias. Trata-se de um plano decenal, elaborado a partir de amplos debates com a sociedade civil organizada e os poderes executivo, legislativo e judiciário. A partir da sanção da lei, coube a cada estado e municípios elaborarem os seus respectivos planos decenais de educação (PME/SERRINHA, 2016, p. 17).

Assim, o PME de Serrinha retrata o disposto na Constituição Federal de 1988, que prevê a articulação entre Estado e Município para organização dos sistemas de ensino. O artigo 214 que determina a aprovação de um plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece o comando legal para que Estados e Municípios também construam seus planos em consonância com as metas do Plano Nacional. É preciso atenção, contudo, para o fato de que o alinhamento dos planos de educação em um mesmo território (estado e município), é imprescindível para que se atinjam metas nacionais de melhoria da qualidade da educação brasileira.

A base legal que sustenta a criação do PME está prevista na Lei Orgânica Municipal (LOM) n º 567, de 2001. No artigo 15 é definido que a Secretaria de Educação tem por finalidade “[...] elaborar os Planos Municipais de educação, longa e curta duração, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estaduais” (LOM, 2001, p. 14). Em Serrinha, por motivos até então desconhecidos, o PME não chegou a ser construído no período de 2001, apesar da Lei orgânica Municipal definir a sua elaboração pela Secretaria de Educação.

O plano só passou a ser construído a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) que, por sua vez, estabeleceu que todos os estados e municípios deveriam elaborar os seus Planos Municipais de Educação até o primeiro ano de vigência do PNE, ou seja, o mês de junho do ano de 2015. Assim, mais uma vez o município foi provocado a elaborar o seu PME.

Para uma melhor compreensão e análise do processo de elaboração do Plano Municipal de Serrinha, tomamos com base a análise documental deste objeto de pesquisa, visto que entendemos que é imprescindível, traçarmos, brevemente, como se processou a sua elaboração.

Para elaboração do PME/ Serrinha foi nomeada uma comissão por meio do Decreto Municipal 067, de 14 de novembro de 2014, sob a condução da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, com a participação de diversos segmentos da sociedade civil e do poder público. Em suas considerações iniciais e na sua apresentação, o PME-Serrinha revela uma participação popular, registrando presença que varia entre 1.100 a 350 pessoas nas 09 (nove) audiências públicas, com a condução do Presidente do Conselho Municipal de Educação. A presença nas audiências, cuja finalidade é o amplo debate público do Documento Base entre os formuladores e os cidadãos, decaiu ao longo do processo.

Nas etapas finais de discussão do documento base, registra-se menor diversidade de agentes, quanto à natureza de suas origens sociais, revelando menor intensidade das características de participação social ao longo do tempo. Os debates mais acirrados ficaram por conta dos confrontos de natureza ideológica, motivadas por questões de gênero. É necessário avaliar em que medida os participantes de sua elaboração são totalmente livres em suas escolhas ou seriam suas escolhas determinadas por algo externo aos atores do processo?

No que se refere à participação, o documento analisado revela um dado importante: não houve um envolvimento maior das escolas estaduais e particulares em relação à elaboração do PME. Entretanto, compreendemos que o mesmo é uma política abrangente e envolve todas as esferas educacionais atuantes no município, sendo necessário ser representadas e participantes de seu processo de elaboração todas as redes ali existentes. Alguns professores, gestores estaduais, vereadores, técnicos da Câmara, acompanharam o processo, de forma individual e não representativa. Instala-se aqui mais uma questão: A Câmara Municipal de Serrinha, se pouco participou de sua formulação, terá condições de acompanhar sua execução?

A identificação dessas questões torna urgente e necessária um plano de intervenção no monitoramento da implantação das metas do PME que promova uma maior participação da

esfera privada, das escolas estaduais e da classe política nas observações e tomadas de decisão. No tocante ao monitoramento, a Lei Municipal 1.104/2016, que sanciona o PME, coloca a cargo do Conselho Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação a avaliação e o monitoramento das metas, sem mencionar estratégias e propondo a criação do Fórum Municipal de Educação após a aprovação deste Plano Municipal de Educação, num prazo de até 60 dias, com a primeira avaliação do PME realizar-se-á durante o segundo ano de vigência desta Lei.

O resultado do trabalho da Comissão foi sistematizado no PME/Serrinha para o decênio (2016-2026), contendo 10 (dez) diretrizes, 20 (vinte) metas e 331 (trezentas e trinta e uma) estratégias. Torna-se importante destacar que, o PME tem um grande número de estratégias, o que pode indicar desafios para implementação, seu acompanhamento e avaliação e conseqüente para melhoria da educação municipal, pois supostamente tudo se incluem e por extensão, tudo pode ficar de fora. O número foi um dos mais expressivos entre os municípios do Território do Sisal, superando, inclusive, o Plano Nacional de Educação que possui 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias. Assim, torna-se significativo, para pesquisas posteriores, investigar os critérios de inclusão e de definição de tantas estratégias.

Observamos, também, no documento aqui analisado que ele é composto de 03 (três) partes: análise situacional do município, análise situacional da educação e as metas e estratégias que vão da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Inclusiva, Educação do Campo, Ensino Médio/Educação Profissional, até Educação Superior e Educação à Distância, seja ela pública ou privada, resguardada, porém, as especificadas no que tange ao financiamento de cada modalidade de ensino, uma vez que a educação superior e o ensino médio são respectivamente, de competência da União e do Estado.

A análise realizada, tendo por base, sobretudo, o documento final elaborado, nos permite inferir que foram seguidos os documentos norteadores lançados pelo MEC sobre a elaboração dos PME, tais como “Planejando a próxima década” e o “Plano Municipal de Educação- Caderno de orientações” (2014), com a aproximação maior, especialmente ao segundo. Além disso, contemplou as metas do PNE (2014-2024) em sua integralidade, o que retrata uma consonância entre os planos, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 9 – Comparativo de Metas do PME-Serrinha (2016-2026) e PNE (2014-2024).

Metas	PME/Serrinha (2016-2026)	PNE (2014-2024)
Meta 1- Educação Infantil	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e

	ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano.	ampliar a oferta de educação infantil em creches e atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2 – Ensino Fundamental	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3 – Ensino Médio	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 4 – Educação Especial	Universalizar, da educação infantil (creche e pré-escola) até a idade adulta para os estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5 – Alfabetização	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental
Meta 6 – Educação em tempo integral	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, nos primeiros cinco anos de vigência deste plano.	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Meta 7 – Qualidade da Educação	Fomentar a qualidade da Educação Básica pautadas nos princípios de emancipação social, solidariedade e protagonismo humano de modo a atingir a autonomia e construção do pensamento de forma a contribuir para a consequente melhoria dos índices avaliativos institucionais, local e nacional, das escolas públicas do município.	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.
Meta 8- Escolaridade	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e

média	nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
Meta 9 – Alfabetização e analfabetismo	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento), reduzir o analfabetismo absoluto e a taxa de analfabetismo funcional em 50% (cinquenta por cento).	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10 – EJA integrada à educação profissional	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental, na forma integrada à educação profissional.	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11 – Educação profissional técnica de nível médio	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, até o final da vigência deste Plano.	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Metas 12, 13, 14 – Ensino Superior	<p>Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%(cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p> <p>Meta13 - Estimular a elevação da qualidade da educação superior, a partir da ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p> <p>Meta 14 - Estimular a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação Stricto Sensu , de modo a está inserido nas metas nacionais.</p>	<p>Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p> <p>Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p> <p>Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>

<p>Metas 15, 16, 17, 18 – Valorização dos profissionais do magistério</p>	<p>Meta 15 - Instituir e manter em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, a política municipal de formação dos profissionais da educação em atendimento ao disposto no nos art. 61 e 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>Meta 17- Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência deste PME.</p> <p>Meta 18 - Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, a reestruturação do plano de Carreira para todos os (as) profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal, bem como a revisão do Estatuto do Servidor Municipal e Estatuto do Magistério.</p>	<p>Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>Meta 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>
<p>Meta 19 – Gestão democrática</p>	<p>Assegurar condições, no prazo de 02 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>

Meta 20 – Financiamento da Educação	Ampliar o esforço fiscal do município, para aumentar a arrecadação em até 50%, dos 25% destinado a educação no prazo de dois anos a partir da vigência do PME.	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.
---	--	--

Fonte: Elaboração pesquisadora, com dados de Serrinha (2016) e Brasil (2014).

O quadro evidencia que a maioria das metas do PME se apresenta de forma consideravelmente idênticas ao PNE, sendo que apenas a meta 7, referente a educação básica foi totalmente modificada. Também há as que contém elementos diferenciados, referentes à valorização dos profissionais do magistério e financiamento: a meta 16 do PME (2016-2026) estabelece o percentual de 70% dos profissionais a serem formados em nível de pós-graduação, o PNE (2014-2024) estabelece 50%. A equiparação salarial que assegura a meta 17, é demarcada no PME para cumprimento no 5º (quinto) ano de vigência do plano enquanto no PNE demarca o 6º (sexto) ano. A meta 18 que trata do Plano de Cargos e Carreiras, o PME, estabelece o prazo de 01 (um) ano, por sua vez, o PNE estipula o prazo de 02 (dois) anos. Por fim, a meta 20 que trata do financiamento da educação no PME estipula o aumento da arrecadação do município em até 50% (cinquenta por cento), dos 25% (vinte e cinco por cento) destinado à educação no prazo de dois anos e o PNE amplia para 7% do PIB do país o investimento em educação pública e define o 5ª (quinto) ano da vigência do plano para atingir 10%.

Essas ações indicam que embora observemos o alinhamento entre as metas do PME (2016-2026) e o PNE (2014-2024), os dados demonstram que, houve um diferencial, sobretudo em relação aos prazos. O município de Serrinha assume grandes riscos no tocante ao alcance do seu plano, ao estipular prazos inferiores ao nacional e percentuais elevados em relação ao cumprimento das metas. Por outro lado, os dados apontam que o PME assegurou a reestruturação do plano de cargos e carreiras para os profissionais do magistério, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, bem como a revisão do Estatuto do Servidor Municipal e Estatuto do Magistério que podem, conseqüentemente, gerar melhorias substanciais no sistema educacional do município. Tais proposições de reconhecimento e valorização docente proporciona um conjunto de políticas de formação inicial continuada, assim como de políticas que assegurem a carreira, a remuneração e principalmente as condições de trabalho docente.

Das vinte metas delimitadas no Plano Municipal de Educação do município de Serrinha, observamos que 10 (dez) delas se correlacionam à educação de jovens e adultos,

seja de maneira direta como as metas 9 e 10, seja de forma indireta, como as metas 3, 8, 15, 16, 17, 18, 19 e 20.

A meta 3, propõe “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.” (PME/SERRINHA, 2016, p.98). Esta meta apresenta um limite na formulação, requerendo ajuste e revisão para a sua melhoria. O prazo estabelecido para a “universalização” que significa que toda população de 15 a 17 anos deve ser atendida pelo sistema escolar, impossibilita o cumprimento da meta proposta, uma vez que o PME foi aprovado em fevereiro de 2016 e sancionado em junho de 2016, portanto teríamos apenas seis meses para o alcance dessa meta. Acreditamos que a meta foi transcrita do PNE (2014-2024) para o PME sem a observância dos ajustes necessários para o município. Vale destacar que, nem mesmo o PNE conseguiu cumprir esta meta, cujo prazo venceu em 2016 e hoje, dois anos após a sua aprovação já não cabe discutir o cumprimento das metas, uma vez que já não as alcançamos; é preciso discutir com quanto tempo de atraso esperamos cumpri-las.

Quanto ao marco dos 15 aos 17 anos para atendimento escolar, mesmo não sendo cumprida esta meta, ela especifica claramente para a EJA e para ensino fundamental e médio a responsabilidade de atender qualitativamente os adolescentes de 15 a 17 anos, independentemente da etapa de escolaridade em que se encontram. Sobre essas questões há, hoje, no campo da educação, uma discussão acirrada, no tocante ao local mais adequado para o atendimento a esses adolescentes de 15 a 17 anos: se no ensino fundamental e médio ou na educação de jovens e adultos sem o adequado preparo da rede para recebê-los na referida modalidade. Como vimos no capítulo teórico, a Emenda Constitucional 59/2009, que modificou a Constituição Federal, ao ampliar a oferta de educação pública, gratuita e obrigatória dos 04 aos 17 anos, trouxe novos contornos a essa questão. Assim, cabe ao sistema de ensino, a responsabilidade de empenhar esforços para assumir progressivamente os estudantes de 15 a 17 anos em suas redes de ensino.

A meta 8, também trata da responsabilização e prevê:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (PME/SERRINHA 2016, p.105).

Essa meta foi transcrita do PNE, em vigência desde 2016, objetiva elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos do campo, até o ano de 2024, prazo final do PNE. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), apresenta os anos de estudo da população desde 2001 até 2015. Os dados revelam que em 2015, a população de 18 a 29 anos que reside no campo atingiu, na média, 8,3 anos de estudo. Comparado a 2001 que era de 4,7 anos observamos que nos últimos 14 anos, esta média apresentou um aumento, crescendo 3,6 anos de estudos. Apesar deste avanço e mesmo que esse ritmo positivo seja mantido, a meta possivelmente não será cumprida em 2024. Por outro lado, a PNAD ao destacar os anos de estudo da população que vive nas cidades, mostra que a escolaridade média é mais alta, a média nacional da população urbana de 18 a 29 anos atingiu 10,3 anos de estudo em 2015, apesar de ter crescido menos (2,1 anos).

Com relação ao município de Serrinha- Bah, de acordo o censo 2010/ Organizado pelo Datapedia, a expectativa de anos de estudo em 2010 era de 8,2 anos de estudos, comparado a 2000 que era de 6,7 anos, observamos que nos últimos 10 anos, está média apresentou um aumento, crescendo 1,5 anos de estudos. Entretanto, mesmo que os padrões atuais se mantivessem não conseguiria alcançar no mínimo os doze anos de estudos estabelecidos na meta. Quanto aos níveis de instrução, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade 21,19% eram analfabetos, 40,31% tinham o ensino fundamental completo, 28,33% possuíam o ensino médio completo e 4,07%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%. Esses dados demonstram as desigualdades existentes entre as taxas de escolarização e ao, mesmo tempo, expressa disparidades entre os níveis de instrução.

Outra questão que merece atenção nesta meta é à educação do campo, os dados da Secretaria de Educação do município de Serrinha apontam que a oferta de Educação de Jovens e Adultos está concentrada na área rural, havendo uma oferta significativa dessa modalidade de ensino no município (SERRINHA, 2017) das 30 escolas que ofertam à EJA, 14 escolas encontram-se na área rural e são todas da rede municipal. Verifica-se que à educação do campo deve ser reconhecida e amparada pelo município, entretanto a ausência de políticas públicas específicas para esta modalidade no município é uma das principais causas das desigualdades entre a escolaridade rural e urbana, podendo ser comprovado através do: a) atendimento escolar na maioria das comunidades rurais até o ensino fundamental (Anos Iniciais), os moradores do campo para continuarem os seus estudos precisam se deslocarem para as cidades, afastando-se da família e do campo, sendo submetidos a condições

inadequadas de transporte escolar; b) das poucas condições de infraestrutura para receber os estudantes, muitas não possuem energia elétrica, biblioteca, laboratório de informática; c) da ausência de material didático-pedagógico, de um currículo que atenda as especificidades do campo também tem sido um dos desafios para elevar a escolaridade para população campestre.

Considerando a magnitude da proposta de elevação da escolaridade das populações do campo, é preciso esclarecer que o problema está na ausência de políticas e nos projetos/propostas político-pedagógico de escolarização rural/campo, que vem se materializando em grande parte, sem as mínimas condições de infraestrutura, bem como material pedagógico adequado, dificultando que os estudantes tenham oportunidade e acessibilidade ao ensino, com menos chances de se qualificar.

Outro desafio, refere-se a igualar a média de escolaridade entre negros e não negros, haja vista que, de acordo com os dados do IBGE/PNAD, a população negra de 18 a 29 anos, atingiu em média, 9,5 anos de estudos em 2015, um aumento de 2,9 anos desde 2001. Ao comparar com os anos de estudo dos declarados brancos, há uma diferença de 1,3 anos, ou seja, estes atingiram 10,8 anos de escolaridade média. Portanto, as taxas de escolarização dos negros são mais expressivamente inferiores às de não negros, demonstrando que a população negra ainda experimenta desvantagem no acesso à educação, sobretudo de regiões mais pobres. Sendo assim, como igualar a escolaridade de negros e não negros se partem de condições desiguais?

A melhoria da situação dos jovens e adultos negros no município de Serrinha requer políticas educacionais para além de elevação da escolaridade, com mais ações centralizadas no aumento da frequência e das condições da oferta educativa no município que favoreça a entrada e permanência de qualidade na escola, tendo em vista que no município de Serrinha muitos dos jovens negros de 25 a 29 anos estão fora da escola e continuam à margem do sistema. São muitos desafios, talvez o primeiro deles seja o de conseguir que os estudantes negros de 25 a 29 anos voltem à escola, isso exige o oferecimento de escolas mais próximas de sua residência ou do local de trabalho, adequadas as condições e necessidade desses estudantes trabalhadores, assegurando condições de alimentação, transporte, saúde e disponibilidade de material de estudo, aqueles que deles necessitam

Além dos povos do campo, dos negros e não negros as comunidades tradicionais devem ser inseridas no conjunto das políticas públicas, conforme orienta a CONAE (2010). Entretanto, esse público não tem sido considerado na sistemática de atendimento escolar do município. Assim, faz-se necessário, consolidar atendimento escolar, de modo a promover

uma democratização efetiva do acesso e da permanência de estudantes negros, não negros, do campo, das comunidades tradicionais e de baixa renda com a garantia de recursos e orçamentos para tal finalidade.

Esses dados, evidenciados por diferentes números e fontes, demonstram que a dificuldade em alcançar a meta 8 não se restringe apenas ao contexto da unidade de pesquisa, o município de Serrinha-Ba, mas se estende a todo o país.

Quatro dessas metas determinam preceitos para os docentes da educação básica. As metas 15, 16 estabelecem melhoria na formação docente:

Meta 15 - Instituir e manter em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, a política municipal de formação dos profissionais da educação em atendimento ao disposto no nos art. 61 e 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PME/SERRINHA, 2016, p.111).

Meta- 16- Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PME/SERRINHA, 2016, p.113).

Essas duas metas, e as respectivas estratégias, incluem quase todas as possibilidades que podem gerar a melhoria da formação docente quanto à valorização, mas falham, por não fazerem referência específica sobre a Formação Inicial e Continuada dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A formação dos docentes da EJA será melhor conduzida a partir do momento em que houver no esboço das políticas públicas clareza sobre às especificidades dessa modalidade de ensino por parte dos seus atores. A Formação de quem atua na EJA merece olhar atento nas políticas públicas municipais.

Cabe ressaltar que no município de Serrinha, não se observa, ao longo das gestões municipais, um projeto que imprima uma direção mais ativa às iniciativas governamentais no campo da formação inicial, continua e permanente. É justo destacar o esforço da Secretaria Municipal de Educação em colaboração com o Governo Federal e a Universidade do Estado da Bahia em oferecer cursos de formação inicial para os profissionais da educação, através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Contudo, é importante reiterar que a formação dos profissionais da educação deve ser tratada como um direito destes profissionais e como dever do Estado, assim como uma política pública.

Nesse cenário, é relevante destacar ainda que, ao lado das ações pedagógicas, o município necessita de desenvolvimento de políticas que contemplem a formação contínua e permanente dos profissionais da educação, a melhoria das condições de trabalho, salário, plano de carreira. O que observamos no município, é que o piso nacional para os profissionais da educação básica, conquista da categoria, da sociedade, aprovado pelo Congresso Nacional não tem sido levado em consideração. A gestão municipal não implementou o piso dentre outras razões, alegando que o município não suportaria o aumento das despesas.

A meta 17 que versa sobre a valorização profissional, no sistema municipal de ensino, ainda se constitui um grande desafio, como se vê a seguir: “Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência deste PME” (PME/SERRINHA, 2016, p.114). O destaque nessa análise se refere à estratégia 17.5 que prevê licenças aos docentes do quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação para qualificação profissional em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* pelos períodos máximos de três anos para mestrado e de quatro a cinco anos para doutorado. A estratégia apontada pode não assegurar a qualificação docente, no entanto, é elemento primordial para que esta qualificação se efetive, ainda que restrita somente ao segmento docente.

Em relação à meta 20 que trata do financiamento da educação, registra-se a necessidade de “ampliar o esforço fiscal do município, para aumentar à arrecadação em até 50%, dos 25% destinado à educação no prazo de dois anos a partir da vigência do PME” (PME/SERRINHA, 2016, p. 116). Entretanto, não fica claro o que seria a “ampliação do esforço fiscal”; seria aumentar impostos? Além disso, a meta também não define a progressão dos recursos para se atingir os 50%. Deveria constar nas estratégias uma programação financeira para ampliação de recursos municipais para a educação e na construção anual da Lei do Orçamento do município, sem especificação clara dos recursos para implementação da meta, fica apenas em “intenções”, com ausência de uma política clara que caminhe no sentido de atender a esta meta estipulada.

Também é necessário deixar claro como será a aplicação dos valores financeiros em educação. A aplicação dos recursos financeiros em educação, exige ainda, que se fiscalizem os gastos admissíveis e os que não podem ser incluídos. O papel dos órgãos e controle do Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), Ministério Público, câmara dos vereadores é estritamente necessário neste processo para acompanhar, fiscalizar e avaliar o uso adequado

dos recursos da educação e ainda, os conselhos sociais, sindicatos, organizações não governamentais e a população em geral

No que diz respeito, especificamente, à alfabetização de jovens e adultos, a meta 9 prevê “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento), reduzir o analfabetismo absoluto e a taxa de analfabetismo funcional em 50% (cinquenta por cento)” (PME/SERRINHA, 2016, p. 107). Conforme vimos anteriormente, no início desse capítulo, a taxa de analfabetismo em Serrinha apresentou redução entre os anos de 2000 e 2010, passando de 23,30% em 2000 para 17,01% em 2010. Apesar da queda, a taxa continua considerada insatisfatória, o que dificulta alcançar a meta de elevar a taxa de alfabetização para 93,5%, porque o complexo cenário de desigualdades e de redução da oferta da EJA ainda persiste. A EJA que seria responsável pela minoração da taxa de analfabetismo, teve a redução de número de escolas em torno de 40% no período de 2010 a 2017.

A diminuição de escolas neste segmento da educação em Serrinha, registrada a partir dos dados do MEC/Censo ocorreu principalmente na rede municipal, tendência que se manteve constante. O Quadro 10, mostra a redução do número de instituições que ofertam à EJA no município de Serrinha no período de 2010 a 2017.

Quadro 10 - Número de Escolas que ofertam à EJA em Serrinha (2010 – 2017)

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal
2010	74	68	06	---
2011	74	68	06	---
2012	52	45	07	---
2013	30	24	06	---
2014	34	29	05	---
2015	28	23	05	---
2016	30	25	04	01
2017	30	25	04	01

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Ao observar a perda do número de instituições públicas, podemos perceber que em 2010 havia 74 instituições e esse total foi reduzido para 30 em 2017. Esse quantitativo, percentualmente, demonstra que à EJA ao longo dos anos se desenvolveu sujeita a políticas educacionais desarticuladas e que, portanto, não permitem um avanço quantitativo e qualitativo dessa modalidade. Notamos, também, que na rede municipal houve um decréscimo de 43 instituições no período já assinalado. Cabe ressaltar que as instituições municipais representam o maior número do total de unidades escolares que ofertam à EJA e

merece ainda muita discussão principalmente no que diz respeito à qualidade da EJA desenvolvida no município de Serrinha.

Outra questão extremamente relevante a ser destacada, é que a meta 9 não estabelece prazos, portanto só poderá ser avaliada ao final da vigência do Plano Municipal. O PME precisa definir metas específicas, a serem concretamente alcançadas a curto, médio e longo prazo pelo município, garantindo a sua identidade e autonomia. Tais metas deverão ser fixadas em prazos menores do que o PNE, constituindo-se não somente um plano, mas um planejamento de um processo dinâmico, que possa efetivamente modificar a realidade até alcançar as metas de longo prazo. Além disso, exigirá esforço significativo do município para além de abrir uma sala de aula e matricular os sujeitos, será necessário: investir na formação dos docentes da EJA; garantir EJA em horários alternativos ao noturno para que todos os estudantes possam retomar e seguir os estudos; adquirir material didático pedagógico condizente, pois a história evidencia como é difícil alfabetizar jovens e adultos, sobretudo aqueles que ultrapassam os 40 anos. O município precisa ainda, criar mecanismos que, de fato, possam garantir o sucesso do processo de alfabetização e, mais que isso, proporcionar continuidade de estudos depois da fase inicial de alfabetização, estabelecer critérios para a normatização e acompanhamento da oferta de cursos de EJA; estimular as universidades e organizações não governamentais (ONG) a ofertar cursos dirigidos à terceira idade.

Quanto às oito estratégias estabelecidas, destacamos em nossas análises quatro, as quais apontam pontos importantes para o debate na Educação de Jovens e Adultos:

9.1) realizar levantamento do quantitativo dos jovens e adultos com Ensino Fundamental incompleto, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos.

9.3) implementar, em até três anos de aprovação deste Plano, classes regulares de alfabetização em 50% dos polos (de distribuição das escolas da Rede), para jovens e adultos que estejam fora da escola, preparando-os para EJA e outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização dessa população, após a alfabetização inicial.

9.4) executar, em parceria com a União, o Estado e a Secretarias Municipais de Desenvolvimento Social e de Saúde ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos, fazendo o devido mapeamento das necessidades dos alunos e o devido encaminhamento aos órgãos competentes para atendimento.

9.8) criar política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para este tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho (PME/SERRINHA, 2016, p. 107).

No tocante a E.9.1 destacamos que os diagnósticos são importantes para que as políticas públicas possam ser bem desenhadas, porém o desenho de uma política pública baseado em diagnóstico não garante oferecimento e a permanência das turmas da EJA. Nesta direção, faz-se necessário criar mecanismos que assegurem a oferta de turmas e a permanência de qualidade na EJA no município. Não estamos aqui tirando a importância do diagnóstico, visto que a estatística educacional é um instrumento que contribui para o conhecimento das idiossincrasias dos atores educacionais, o que estamos defendendo é que a estratégia precisa incluir ações a serem implementadas, a partir da demanda ativa de oferta de vagas para EJA identificadas no município de Serrinha para não ser um recorte eminentemente quantitativo.

Na E.9.3 é importante salutar que essa afetará positivamente a EJA, pois vislumbra a possibilidade de implementação da oferta de EJA desde os processos iniciais de alfabetização em classes regulares para jovens adultos e idosos, evitando que a alfabetização de jovens e adultos seja, mais uma vez, ofertada através dos programas de alfabetização de curta duração artificialmente separada da educação escolar e dessa maneira, garanta a possibilidade da pessoa jovem, adulta ou idosa continuar seus estudos formais de educação básica em qualquer fase da sua vida. Porém, o grande desafio que se apresenta, atualmente, no que diz respeito à Educação de Jovens e adultos, é a qualidade, desse modo, as classes regulares de alfabetização, bem como a EJA (Anos iniciais e finais) precisam de condições de infraestrutura adequada, acompanhamento do acesso e permanência na escola, oferta de livro didático para os/as estudantes, melhoria do transporte escolar e da merenda escolar, melhor organização curricular e pedagógica, condições de trabalho docente.

A E. 9.4 se refere à medida para garantir o direito à população de 15 anos ou mais ao atendimento as necessidades dos estudantes, em parceria com as áreas de assistência social e da saúde. Esta parece ser importante e necessária para implementação de ações concretas, em um cenário onde se naturaliza o descaso com as necessidades dos jovens, adultos e idosos. Sob essa perspectiva, faz-se necessário avançar no planejamento das ações de forma sólida, efetiva e articuladas com as áreas de assistência social e saúde para garantir não só a proposição do atendimento, mas a materialização desse atendimento com qualidade, para que, com isso, se garanta a efetivação do direito ao atendimento as necessidades dos estudantes.

A escola poderia se configurar como um núcleo formador de acesso a estes serviços, especialmente aqueles oferecidos pela assistência social nos Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), além de com os serviços de saúde, notadamente aqueles relacionados a atenção

básica como o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Saúde na Escola (PSE) apoiando os estudantes a construir mais rapidamente o entendimento do que é ser cidadão.

A E.9.8 anuncia que se pretende criar uma política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, essa estratégia tem significativa importância por tratar do reconhecimento da demanda de políticas públicas para juventude, tendo como eixo a concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, que tem sido pouco priorizado nas políticas atuais.

Apesar da relevância da proposta de criação dessa política, é importante alertar que no caso específico desta estratégia na qual aparece apenas a categoria adolescentes, incluindo somente os jovens de 15 aos 17 anos, é necessária uma avaliação, para que os jovens acima dessa faixa etária possam se beneficiar dessa política específica. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos.

O desenho de uma política municipal eficaz de atendimento à juventude, não é tarefa fácil, requer a sua adequação às necessidades dos estudantes e especificidades locais, e promoção de espaços para que a sociedade e os próprios jovens participem da formulação, execução e avaliação e monitoramento das políticas a eles destinadas, conforme as considerações apresentadas pela UNESCO “[...] de que políticas de juventudes compreendem, de fato, políticas de/para/com juventudes” (2004, p.20).

Além da elaboração de uma política de/para/com os jovens, é necessário implementar essa política pública asseguradora de direitos sociais para a juventude. Um dos principais desafios é a mobilização permanente da sociedade civil, conjugada a vontade e a decisão política para transformá-la em uma política de Estado e ter garantida a sua continuidade, independentemente de vontade do governo que esteja no poder.

A meta 10 estabelece oferta de, “[...] no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental, na forma integrada à educação profissional” (PME/SERRINHA, 2016, p.107).

Essa meta e suas estratégias tem importância significativa no contexto das ações estabelecidas para a EJA. Tal afirmativa justifica-se porque expõe claramente a necessidade de aproximação geral da formação profissional para os estudantes da EJA, dadas as suas especificidades e necessidades, urgente de ingresso ao mercado de trabalho. Apesar de o índice proposto ser considerado baixo para a EJA, o desafio para o cumprimento da meta 10 é grande, especialmente considerando as dificuldades para a realização das duas modalidades de ensino e da ação formativa integrada, adequação dos currículos aos sujeitos da EJA,

melhoria da formação dos profissionais de educação, a utilização de metodologias e material didático adequado, bem como o investimento na infraestrutura escolar necessária para o atendimento as demandas da modalidade, como: oficinas, bibliotecas, laboratórios.

A referida meta, determina nove estratégias, como se vê a seguir:

10.1) intensificar, por parte da Secretaria Estadual da Educação, através do Núcleo Regional de Educação - NRE, o processo de integração da Educação de Jovens e Adultos ao ensino profissionalizante e ao mundo do trabalho.

10.2) estabelecer até o segundo ano da aprovação deste Plano, políticas para a educação profissional de jovens e adultos no ensino fundamental.

10.3) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.4) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público atendido, considerando as especificidades das populações, do campo, da cidade e populações itinerantes.

10.5) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.6) implementar currículo diversificado na educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração com a família e sociedade civil organizada, com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.8) participar do programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.9) garantir, de forma gradual, a matrícula de 100% dos egressos de programas de alfabetização de jovens e adultos na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional, tendo em vista a continuidade dos estudos (PME/SERRINHA, p. 107 e 108).

Das nove estratégias estabelecidas, observamos que as 10.1, 10.2, 10.4, 10.5, 10.8, 10.9, aspiram garantir a integração de EJA à Educação Profissional. Para deixar mais claro, 66% das estratégias é voltada para a integração e expansão da educação profissional. Todavia, não há nenhuma indicação de quanto tempo para realização da meta e nem das estratégias. Outro desafio observado para a rede de ensino municipal, é que não temos uma política de implementação de EJA Ensino Fundamental integrada a Educação Profissional, sendo assim, temos um longo caminho a trilhar para se chegar aos 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental, na forma integrada à educação profissional, por ser uma proposta inovadora, requer novos olhares e mudanças no sentido de fazer e pensar a escolarização dos jovens e adultos, e ainda reflete um desencontro entre a sua concepção e a implementação prática

A E.10.3 que trata da expansão das matrículas e elevação da escolaridade, nos preocupa pela ausência da indicação de um percentual de matrícula na EJA nas instituições públicas da rede municipal de ensino, apesar de ser necessário ir além da expansão da matrícula na EJA, de vagas e instituições, analisando como esta expansão se processa e, principalmente, como ocorre a formação no interior dessas instituições, o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes da EJA integrada ao Ensino Fundamental.

Sobre a expansão das matrículas, observamos no município uma redução do número de escolas que ofertam à EJA, conforme já descrito anteriormente. Além da diminuição das escolas, o município apresentou uma redução expressiva no número de matrículas registradas nesta modalidade de ensino, da ordem de 49%. A redução das matrículas é constante, eram 4.517 matrículas em 2010 e apenas 2.345 estudantes estavam matriculados em 2017, conforme demonstrado no Quadro 11 do número total de matrículas da EJA, no município de Serrinha.

Quadro 11 - Número de matrículas da EJA em Serrinha (Ensino Fundamental e Médio, 2010-2017)

ANO	Número de matrículas
2017	2.345 matrículas
2016	2.083 matrículas
2015	2.039 matrículas
2014	2.522 matrículas
2013	2.556 matrículas
2012	3.226 matrículas
2011	4.561 matrículas
2010	4.517 matrículas

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do censo Escolar.

Destacamos também a E.10.7 por “fomentar a **oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos**, em regime de colaboração com a família e sociedade civil organizada, **com apoio de entidades privadas de formação profissional [...]**” (grifos nossos). Essa estratégia indica a transferência de responsabilidade da formação inicial e continuada, por repassar a entidades privadas o papel de formador. Embora não possamos contestar a participação das entidades privadas na formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, é inegável, por outro lado, que as instituições públicas também deveriam ser credenciadas para a formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada a EJA.

Outra situação desafiadora a ser destacada é que não será possível aferir se as estratégias estão ou não sendo eficazes ou estão sendo cumpridas, uma vez que, estas não trazem formulações objetivas para o acompanhamento e avaliação destas. Como por exemplo: quanto será investido na vigência do plano na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional? Como e quanto será investido para assistência estudantil para garantir o acesso, a permanência e a conclusão com êxito da EJA articulada a educação profissional (estratégia 10.8)? Esta estratégia destaca apenas a participação em programa nacional de assistência estudantil, isentando o município de assumir a responsabilidade de assistência e permanência estudantil.

Também, é muito difícil garantir um percentual de 100% dos egressos dos programas de alfabetização de jovens e adultos na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional estabelecido na E.10.9, visto que, a EJA integrada a educação profissional tem ficado em segundo plano no município. É preciso lembrar que a expansão da educação profissional exige investimentos, recursos, orçamentos para se materializar.

Neste subcapítulo que analisamos o PME/ Serrinha (2016-2026), as metas e estratégias destinadas à Educação de Jovens e Adultos e outras temáticas como formação e financiamento, apontamos algumas perspectivas e desafios, tendo em vista não só a redução das metas vinculadas a EJA, mas também a ausência de dados e informações para mensurar o alcance de grande parte do que foi previsto.

As análises realizadas durante esta pesquisa, revelam pouca prioridade da EJA no Plano Municipal que seguiu o formato escolhido pelo executivo para o PNE movimento singular entre as metas traçadas pelo PNE, estabelecendo apenas duas diretamente ligada ao tema, cada uma delas consubstanciada por diferentes estratégias para o seu cumprimento. A maior dificuldade para analisar a efetividade do PME está, certamente, no fato de não ter sido

feito até o final desta pesquisa o monitoramento e avaliação das metas no município, indicando a necessidade urgente de acompanhamento da execução das metas e estratégias, além da articulação entre governo, sociedade civil, profissionais da educação, poder público para implementação do que foi previsto. Embora não tenha sido ainda implementado, ainda não se constitui em um limite efetivo à materialidade dessa política pública municipal. Assim, fazer o mapa do diagnóstico do cumprimento das metas e estratégias do PME é uma tarefa importante para dimensionar, com maior precisão a distância existente entre o real e o desejável e, assim, contribuir no processo de acompanhamento, avaliação e implementação do plano.

Entendemos que existe a complexidade do processo de avaliação e monitoramento do PME que não se converteu, efetivamente, em um instrumento da política e da gestão da educação no município de Serrinha. Mas pode constituir-se em um instrumento de luta em prol da construção das políticas para EJA, no município.

Apesar dos limites do PME aprovado, como sinaliza Azevedo (2001), a realidade não é imutável e haverá sempre uma possibilidade de avaliação por meio da participação, que podem levar ao seu aperfeiçoamento. Faz-se, portanto, necessário participar ativamente do processo de monitoramento e avaliação do plano, procurando inferir neste processo, influenciando o seu redimensionamento, contribuindo para mudar os cenários futuros para os quais ele aponta. Esperamos que estas análises, possam contribuir de modo significativo e decisório para o aperfeiçoamento do Plano Municipal de Educação de Serrinha, no tocante a EJA.

No próximo capítulo abordaremos a construção do Plano Municipal de Serrinha, além da participação dos professores, gestores, educandos, sociedade civil no processo de elaboração, os desafios enfrentados para adequar o plano as expectativas e necessidades da Educação de Jovens e adultos serrinhense, e as perspectivas para este plano.

5. OLHARES TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo utilizaremos a triangulação de dados que se baseia na conjugação de múltiplas fontes de informação sobre um mesmo objeto de conhecimento, no intuito de fazer contrastar a informação recolhida como possibilidade de compreender os fenômenos que aparecem na pesquisa.

Dessa forma, a análise da triangulação dos dados será abordada por meio dos eixos temáticos: 1) A Educação de Jovens e Adultos como política pública: os desafios para a garantia e o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos; 2) Políticas públicas para a EJA: garantia ou negação do direito? 3) A educação de jovens, adultos e idosos no município de Serrinha: desafios e perspectivas na construção de uma política pública municipal que garanta a oferta e o atendimento de qualidade aos jovens, adultos e idosos e 4) Impactos da pesquisa e suas repercussões no direito à educação de jovens e adultos, no município de Serrinha.

Optamos por fazer um recorte de quatro eixos, com os quais podemos perceber as questões relevantes, que são destacadas da base de dados. Assim, esses eixos temáticos representam uma das possibilidades de análise dos dados dentre as possíveis possibilidades e servem, aqui, como sendo eixos explicativos da pesquisa. Afinal, cada olhar capta, organiza e sistematiza a realidade mediante os óculos utilizados pelo/a pesquisador/a (GIL,1999). Ressaltamos, ainda, que na tessitura do texto deste capítulo, os dados que serão apresentados foram intercalados as teorias dos pesquisadores que serviram de fonte para esta pesquisa, apresentadas no capítulo II.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, retomamos aos objetivos que foram traçados para a investigação e a questão da pesquisa, como fora mencionado no primeiro capítulo. Desta forma, o propósito desta pesquisa foi analisar as ações do Plano Municipal para a implementação das políticas educacionais locais para garantia da oferta de EJA. Procuramos também, analisar como foi concebido no atual Plano Municipal de Educação do município de Serrinha, a Educação de Jovens e Adultos e o possível alcance deste plano junto à população de jovens, adultos e idosos, com vistas a construir coletivamente junto aos professores, estudantes, gestores, vice gestores das escolas pesquisadas uma proposta de intervenção com estratégias e ações que possam: a) promover a ampliação e divulgação pública do PME/ Serrinha e, por consequência maior compreensão dos seus objetivos e metas para Educação de

Jovens, adultos e idosos no município; b) contribuir para a compreensão e análise do plano municipal de educação e os desafios para sua viabilização, rumo a garantia da oferta e à melhoria da qualidade da EJA no município de Serrinha.

Com base nos objetivos e no problema de pesquisa partimos para a análise efetiva dos dados. Os próximos subcapítulos estão organizados de acordo com os eixos temáticos selecionados para esta análise, tencionando cumprir com os objetivos propostos, buscando conhecer melhor as ações e as políticas públicas desenvolvidas para Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no município de Serrinha-Bahia.

Esta análise traz como instrumentos de investigação a observação participante, o diário de itinerância da pesquisadora, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os entrevistados foram citados preservando o anonimato de suas identidades, possibilitando maiores condições para que suas opiniões sejam declaradas demonstrando sua compreensão sobre as questões.

5.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: OS DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Este subcapítulo contempla as ações e as políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual de ensino, no município de Serrinha, visando o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e de pessoas idosas.

Para que possamos compreender a importância desta pesquisa, bem como investigar as políticas públicas para EJA, fez-se necessário discutir o atendimento ao direito à Educação de Jovens e Adultos. Verificamos que quanto ao atendimento a esta modalidade há uma redução no atendimento nos últimos anos e o quadro seguinte ilustra bem esta situação.

Quadro 12 - Número de matrícula de EJA no Brasil, Bahia e Serrinha (Fundamental e Médio, 2010-2017)

ANO	SERRINHA	BAHIA	BRASIL
2010	4.517	446.410	4.149.934
2011	4.561	448.536	4.046.169
2012	3.226	437.083	3.906.877
2013	2.556	432.151	3.772.670
2014	2.522	396.544	3.592.908
2015	2.039	370.399	3.491.869
2016	2.083	339.476	3.482.174
2017	2.345	354.776	3.380.008

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do Censo Escolar, 2010 -2017

O quadro acima apresenta os dados do Censo Escolar em relação ao número de matrículas de EJA, referentes ao Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, na Bahia e no município de Serrinha no período de 2010 a 2017, no qual observamos a diminuição expressiva do número de matrículas da EJA, em cada ano. Em 2010 observamos que mais de 4 milhões de brasileiros fizeram a sua matrícula na EJA. Sete anos depois foram registrados 900 mil matrículas, a menos com relação ao Brasil, na Bahia, foi observado uma queda de quase 100 mil matrículas e no município de Serrinha uma queda de mais de 2000 mil matrículas a menos, nesta modalidade. Pelos dados acima, notamos que esta queda contínua e quase generalizada, revela que a EJA não tem sido tratada como sendo um direito, mas como uma etapa secundarizada, demonstrando que estamos na contramão dos direitos educativos, que já estão consolidados, em nossa legislação.

Um dos problemas apontados em referência à diminuição de alunos matriculados se faz pelo fato de que o número de escolas que oferecem a modalidade vem diminuindo, pois vivemos um constante fechamento de escolas e de turmas. Os gestores entrevistados, por sua vez, não assumem explicitamente que há intenção de reduzir o atendimento na EJA, atribuindo a queda de matrículas ao desinteresse dos jovens e adultos e à política de nucleação das turmas como exigência de racionalização do gasto público.

Entre as principais motivações que explicam este declínio, 37,5% dos gestores ressaltam a ausência de um modelo flexível compatível com a realidade deste público da EJA, 25% destacaram a ausência de um planejamento articulado entre as iniciativas federal, estaduais e municipais, que sejam voltadas para essa modalidade. Além disso, há 37,5% que definem como o desinteresse das redes de ensino em manter a Educação de Jovens e Adultos, sendo opção de cortes e de redução de gastos.

Nesse sentido, G2 argumenta: “[...] que a nucleação das escolas tende a contribuir para o esvaziamento da EJA, o que corresponde aos interesses econômicos e políticos dominantes”. Contrapondo-se a este discurso, G4 afirma que “[...] a queda de matrículas é devido ao desinteresse dos jovens e adultos pelos estudos”. O mais grave é que esse desinteresse por parte dos alunos tem sido usado para explicar o fechamento de turmas e, até mesmo, para justificar o encerramento da oferta desta modalidade de ensino, em várias escolas. Em suma, os próprios alunos da EJA estão sendo responsabilizados pela diminuição de matrículas.

Esses dados nos remetem à discussão feita no terceiro capítulo desta dissertação, acerca da concepção neoliberal presente na sociedade brasileira, que, em princípio, apresenta-se como sendo das relações econômicas, priorizando as ações que reprimem os gastos sociais

e ampliam a possibilidade de estabilidade monetária através de privatizações de empresas estatais, terceirização de serviços e o enxugamento da máquina estatal (FRADE, 2011).

Nesse contexto, Frade (2011, p. 213) ainda expressa que: “A funcionalidade do Estado ao capital é criar e preservar as condições necessárias para ampliação da acumulação do capital em níveis cada vez maiores, bem como criar novos campos de exploração e lucratividade [...]”. Em outras palavras, o Estado deve interferir o mínimo possível, pois a predominância está no mercado, em detrimento da garantia de direitos sociais. Com relação a EJA, isso faz com que as políticas educacionais sejam condicionadas às leis que regem os mercados. Deste modo, assinala Amorim (2015), que as políticas públicas educacionais estão sempre a serviço do modelo econômico que passa por diferentes crises econômicas, que é na verdade, a crise do modelo capitalista vigente, que coloca todas as pessoas no mesmo roldão, exigindo subordinação de todos ao projeto econômico dominante.

O posicionamento coletivo dos professores para explicar os principais motivos para o contínuo movimento de redução de matrículas na EJA, revela que 25% destacaram o acesso e a quantidade de escolas que trabalham com esta modalidade, denunciando que são poucas as escolas da EJA e a maioria concentrada no centro da cidade. A maioria dos professores, 75% associam a divulgação ineficaz das matrículas da EJA. O que fica bem claro nos depoimentos dessas professoras, podem ser traduzidos nos seguintes desabafos:

Falta ação pública dos governantes para maior sensibilização das pessoas durante o período de matrículas da EJA. Não vemos chamadas públicas mais amplas. Geralmente, é só cartazes em frente às escolas, informando matrículas abertas. O alcance seria mais eficaz caso houvesse chamada pública na televisão e uma divulgação no entorno da escola, incluindo sindicatos, igrejas, feiras livres, comércios da região, entre outros (P1, 2017).

A demanda pela EJA existe, por isso a queda do número de matrículas está associada a falta de convocação pelo poder público para matrícula na EJA, os professores fazem “vaquinha” e colocam carro de som no bairro, mas necessitamos de ajuda de outros setores da Secretaria de Educação, precisaríamos de uma divulgação mais ampla no rádio, nas escolas, nos bairros, em outdoors espalhados pela cidade, entre outros (P2, 2017).

Os dados demonstraram ainda que falta atitude convocatória do poder público, para sensibilizar as pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso, para frequentar a escola no período regular de vida. Todos nós sabemos que não é tão simples assim, pois, nessas fases da vida, a diversão, o trabalho, o sustento da família e o cansaço físico vão competir com a educação. Por isso, entendemos que são necessárias as políticas educacionais específicas, para a modalidade, que atendam as demandas do público, que convoque, mobilize

e motive. Conforme fora mencionado no capítulo teórico deste estudo, o art. 5º, § 1º, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diz que o governo tem que fazer a chamada pública, entretanto, vemos na prática que o governo apenas publica no Diário Oficial ou coloca faixas nas portas das escolas avisando que as matrículas estão abertas. Diante do que foi mencionado, reconhecemos que as poucas iniciativas, aumenta ainda mais o risco de vermos as matrículas se reduzirem e, mais turmas e escolas sendo fechadas, a cada dia na EJA.

Ao analisar o diário de itinerância dos círculos de diálogos formativos, foi possível perceber que, por diversas vezes os professores e gestores destacaram que na rede estadual do município de Serrinha há uma procura grande pelo Ensino Médio, diferentemente do Ensino Fundamental, da rede municipal e da realidade nacional. De acordo com os dados do Censo Escolar (2016) apontados no início do texto. Todavia, os mesmos não se deram conta que este fenômeno ocorreu na rede estadual por consequência do fechamento das turmas da EJA em uma escola de grande porte da rede Estadual de Ensino, representando uma drástica diminuição do sistema. Observamos ainda que, os dirigentes escolares descobriram o ocorrido quando sinalizamos que o aumento da matrícula na rede estadual ocorreu, especialmente, porque os estudantes foram transferidos para as outras duas escolas estaduais. O que nos possibilitou inferir que o fechamento das turmas, do noturno, da escola foi realizado sem diálogo com os estudantes, os professores e o sindicato, que, observamos continuam excluindo elevado número de jovens e adultos das oportunidades escolares, quer pelo não acesso, quer pela não permanência na referida escola.

A realidade observada aponta que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas se apresentam, no governo, como uma proposta relegada a um segundo plano, por ser ofertada as classes sociais menos favorecidas, que não são reconhecidas, plenamente, como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, uma vez que o estado capitalista busca de modo incessante o aumento do lucro, sem se preocupar com a parcela da população que se encontra a margem desse contexto. “Há décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo” (ARROYO, 2006, p. 33).

Apesar de existirem muitas iniciativas em prol da disseminação da educação para todas as pessoas, como disposto no terceiro capítulo deste estudo, é previsto na própria Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, que prescreve a educação como direito de todos e dever do estado. Neste Artigo vimos no capítulo teórico que o Estado assume o papel de provedor da educação pública, entretanto a EJA ainda se apresenta aquém das muitas

estratégias educacionais propostas pelo governo. Destacamos, também, o Artigo 208, no qual se encontra a garantia de obrigatoriedade do ensino gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ao mesmo na idade própria. Ainda, com referência à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, também ressaltamos o Artigo 214 que faz menção ao Plano Nacional de Educação e tem como meta tanto a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, como a melhoria da qualidade de ensino.

A Constituição de 1988 contempla ainda a educação de jovens e adultos como um direito público subjetivo, que fica garantida em qualquer etapa da vida, independente, da idade de cada pessoa. Para ilustrar o que acabamos de mencionar, Horta (1998) explica que isto significa que a pessoa poderá exigir a defesa ou a proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável, ou seja, o indivíduo possui mecanismos jurídicos para fazer valer esta lei.

A Lei 9.394/96 reitera os direitos educativos dos jovens e adultos, regulamentando a sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio, na idade certa e determina que a EJA passe a ser uma modalidade da Educação básica, conforme está estabelecido no Art. 4º, inciso VII:

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-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p.4).

A relevância de assegurar a jovens e adultos a oportunidade de acesso e permanência na escola e condições de efetuar seus estudos resgatando a especificidade desse segmento, independentemente de sua idade, está previsto no artigo 37 da LDB 9.394/96. A oferta da EJA está regulamentada conforme o que determina o artigo 38 da Lei 9.394/96. Haddad e Di Pierro (2000) analisam esta Lei, afirmando que, mesmo a nova LDB reconhece o direito à EJA, a lei acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena deste direito, que estava presente em projetos anteriores ao que foi aprovado e isso é comprovado, pelo pouquíssimo espaço, de apenas dois artigos destinados a essa modalidade e que são considerados insuficientes para dar conta das demandas da EJA.

No âmbito federal, consultando os documentos oficiais podemos citar ainda algumas iniciativas no sentido de constituição de uma política de educação de jovens e adultos, no País. A instituição da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/2003); a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB, 2007); a criação do

Plano de Ações Articuladas (PAR/2007) contemplando a EJA; o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-EJA 2009); o reconhecimento da modalidade em vários programas do MEC que antes se restringiam ao ensino regular (Alimentação Escolar, Biblioteca Escolar, Acessibilidade, Transporte etc.). Por outro lado, como bem evidenciou Di Pierro (2010), essas iniciativas que representam um avanço não aconteceram de forma linear e não asseguraram a modalidade um lugar de prioridade na agenda educacional. A dinâmica real da EJA revela a distância do lugar que ocupam estas iniciativas, no âmbito dos documentos oficiais, para o lugar da prática, em que se realizam cotidianamente.

Nessa perspectiva, constatamos, mais uma vez, que desde a Constituição de 1988, prescrevesse-se a educação como direito de todos e dever do estado. Mas sabemos, agora, passados tantos anos, que ainda não foi o suficiente para garantir o direito à EJA e mudar as práticas. Seria possível preencher muitas páginas com os sucessivos casos de violação aos direitos dos sujeitos desta modalidade. Para Arroyo, “[...] a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos” (2006, p.28).

Diante de tantas constatações e necessidades, nesse campo de intensa luta que tem sido o do direito à educação de jovens e adultos, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se as políticas públicas para EJA têm sido suficientes para atender ao direito dos jovens, adultos e idosos à educação? As visões de mundo dos entrevistados e participantes dos diálogos podem ser vistas a seguir.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA: GARANTIA OU NEGAÇÃO DO DIREITO?

Neste segundo subcapítulo continuaremos a discussão das políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual no município de Serrinha para o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos, nas políticas públicas traçadas no Plano Municipal de Educação.

Antes de adentrarmos na questão a respeito das políticas públicas, especialmente para EJA e se estas têm sido suficientes para atender ao direito dos jovens, adultos e idosos, muitas outras questões surgiram. Dentre elas, perceber o movimento que as políticas públicas anunciam.

Apesar de ainda não existir um consenso sobre o conceito ou a definição de políticas públicas, por este ser ainda um campo recente da ciência política, buscamos nesta pesquisa compreender a concepção da expressão “políticas públicas” e observamos no grupo que a

maioria absoluta, 95 % dos participantes dos diálogos definem políticas públicas responsabilizando unicamente ao Estado o privilégio de criação dessas políticas, ou seja, o foco da discussão sempre recai no papel do Estado, ignorando a participação de outros sujeitos, e 5% evidenciam que a criação de políticas públicas é de responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil, conforme evidenciamos aqui: “[...] políticas públicas são as ações, programas, projetos, leis atribuídas e desenvolvidas pelo Estado, que partem de uma luta da sociedade e visam assegurar os direitos de todos.” (P7, 2017). P4 (2017) afirmou que políticas públicas “[...] são programas e projetos do governo que podem ou não solucionar problemas públicos. Outra entrevistada, igualmente afirma que “[...] são um conjunto de decisões, metas e planos pensados pelo governo para alcançar o bem-estar”. (C1, 2017). G3, que a priori mostrava-se preocupada em não saber responder à pergunta, afirmou que “[...] a política pública é uma rede de interesses e negociações, onde o governo elabora, define as políticas de acordo com os seus interesses”. Na visão do Estudante “[...] as políticas são pensadas e executadas pelos governantes e nem sempre são para o bem-estar da população” (E 1).

Analisando esses depoimentos, temos muitas questões a serem pensadas, refletidas, que dariam conta de outras pesquisas. São dimensões que envolvem a subjetividade e (re)velam movimento de incredibilidade, angústia, negação, aceitação. Entretanto, aqui será realçada a análise desses depoimentos em dois aspectos: primeiro a negação das lutas sociais históricas dos sujeitos coletivos na construção das políticas, atribuindo apenas ao estado a responsabilidade de sua elaboração. Segundo, a questão da afirmação da relação entre o Estado e a sociedade civil, considerando que a efetivação de políticas públicas reflete a síntese das lutas sociais históricas e dos seus sujeitos coletivos.

Em relação à primeira questão, ao recorrermos à literatura especializada, observamos a existência de uma predominância de definição de políticas públicas que responsabiliza unicamente ao Estado o privilégio de criação de políticas públicas, ou seja, o foco da discussão sempre recai no papel do Estado, ignorando a participação de outros sujeitos. Costa (1998, p.7), assim define política pública:

Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse.

Nessa concepção, mesmo apresentando uma visão de Estado e de governo mais amplo através da expressão “atores governamentais”, que não apenas executa, mas autoriza ou sanciona as políticas públicas que respondem a grupos de interesse, temos aqui a negação da

participação dos sujeitos coletivos, da luta de classes, do movimento histórico, considerando a realidade como sendo estática, livre de conflitos, assumindo uma postura de passividade e de pseudoneutralidade do Estado.

Mesmo que, o aparelho estatal se destaque em relação a outros atores a elaboração de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado como ator único, mas é fruto de múltiplas interações e de atores. E é neste sentido que Teixeira apresenta seu conceito de políticas públicas:

São diretrizes princípios norteadores da ação do poder público e sociedade mediações entre os atores da sociedade e o Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos, (leis programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como forma de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam os cargos (2002, p.3).

Sendo assim, entendemos que as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Nos textos constitucionais, observamos formas de intervenção do povo na atuação estatal, como no artigo 5º, inciso XXXIII, da Constituição Federal de 1988, quando afirma que: [...] todos tem direitos de receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo geral[...]. No artigo 206, pode ser verificado um instrumento de democracia participativa quando assinala que “[...] o ensino poderá ser ministrado com base no princípio[...] da Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”. O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece: Art. 8º, § 2º - Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. Deste modo, fica evidente que esses marcadores legais vêm constitucionalmente garantir a gestão de

modelo participativo, de maneira que as tomadas de decisões não estão centralizadas apenas no governo.

Nesta pesquisa percebemos que, aos poucos, durante os círculos de diálogos formativos, à medida que fomos contribuindo para o aprofundamento teórico sobre políticas públicas, em especial as de educação, foi se reconhecendo que uma política só é pública, se é de todos e que, portanto, a intervenção do Estado, envolve diferentes sujeitos sociais (governamentais e não governamentais), contemplando resultados da atividade política dos governos e das demandas externas, provenientes da sociedade. As professoras relataram no círculo de diálogo que:

Este encontro de hoje me fez olhar diferente para as políticas públicas, aliás eu nem tinha pensado no que são, no que representam as políticas públicas. Coordenadas pelos governos, sempre vi as políticas públicas como de Estado e negativas, apenas atendendo aos interesses de alguns em detrimentos de outros [...] A partir deste encontro, a política pública adquire característica positiva, pois compreendi que a nossa participação é considerada relevante e fundamental para elaboração das políticas públicas e não apenas a vontade política dos governantes (P6, 2017).

Este estudo de hoje foi muito importante, não lembro de ter tido na minha formação inicial alguma discussão neste sentido. Hoje, saio daqui com a certeza de que não podemos nos isentar das discussões sobre políticas públicas, porque as políticas de Estado estão comprometidas com as ideologias de um grupo político, de um partido político. Aqui, nos foi mostrado vários estudiosos e pesquisadores da área de políticas públicas e a importância de serem construídas com a participação de diferentes atores envolvidos no processo, ou seja, o governo e a sociedade civil (P3, 2017).

Embora as professoras revelassem que conseguiram superar a visão reducionista de que as políticas públicas são apenas resultado do sistema político, considerando que a sua formação envolve uma multiplicidade de sujeitos sociais e políticos, notamos que os depoimentos alertaram também para a necessidade de distinguir “política de governo” de “política de Estado”, pois percebemos nas respostas dadas pelas professoras, que podem estar validando políticas de governo como se fossem políticas de Estado. Afinal, políticas de Estado ou de governo? Assim, foi preciso esclarecer que as políticas, chamadas públicas, podem ser coordenadas pelo governo, mas é preciso compreender que as políticas de governo contemplam de certa forma, os “acordos” feitos pelo grupo político que está no poder e os compromissos com as deliberações partidárias. De acordo com Almeida (2009), elas podem explicitar apenas a vontade momentânea de um governo, num determinado contexto, limitado no tempo, da vida política desse país, o que a coloca no rol das orientações efêmeras e ocasional.

Já no que diz respeito as chamadas políticas de Estado, contemplam compromissos ideológicos que extrapolam o poder instituído local/partidário e estão comprometidas com um programa ideológico amplo que envolve interesses da nação hegemônica. São políticas definidas por Almeida (2009) como sendo de caráter permanente, sistêmico que medidas conjunturais para responder a desafios momentâneos. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à execução e à manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Em relação às políticas públicas, especificamente para EJA e a garantia do direito, o conjunto dos entrevistados, educadores, gestores e funcionários da EJA, cerca de 85% manifestou uma visão bastante negativa acerca das políticas públicas em relação à EJA, no Brasil, revelando que as mesmas não são implementadas e por isso, não garantem o direito à EJA a todos os brasileiros. O depoimento de três entrevistados, que reproduzimos a seguir, são exemplos dessa percepção:

Eu acho que apesar de muitas leis direcionando às ações para o atendimento da Educação de jovens e adultos, elas não saem do papel, não são colocadas em prática por não atenderem de fato aos interesses e necessidades de jovens, adultos e idosos que retornam à escola depois de muitos anos (C1, 2016).

O que está escrito nas nossas legislações (teorias) está muito longe da realidade, enfrentada diariamente por gestores, professores e estudantes da EJA. Não adianta apenas ter políticas públicas que garantam a sua oferta e o acesso dos estudantes, há que se promover a qualidade desta educação, a permanência e a continuidade dos estudos (P8, 2017).

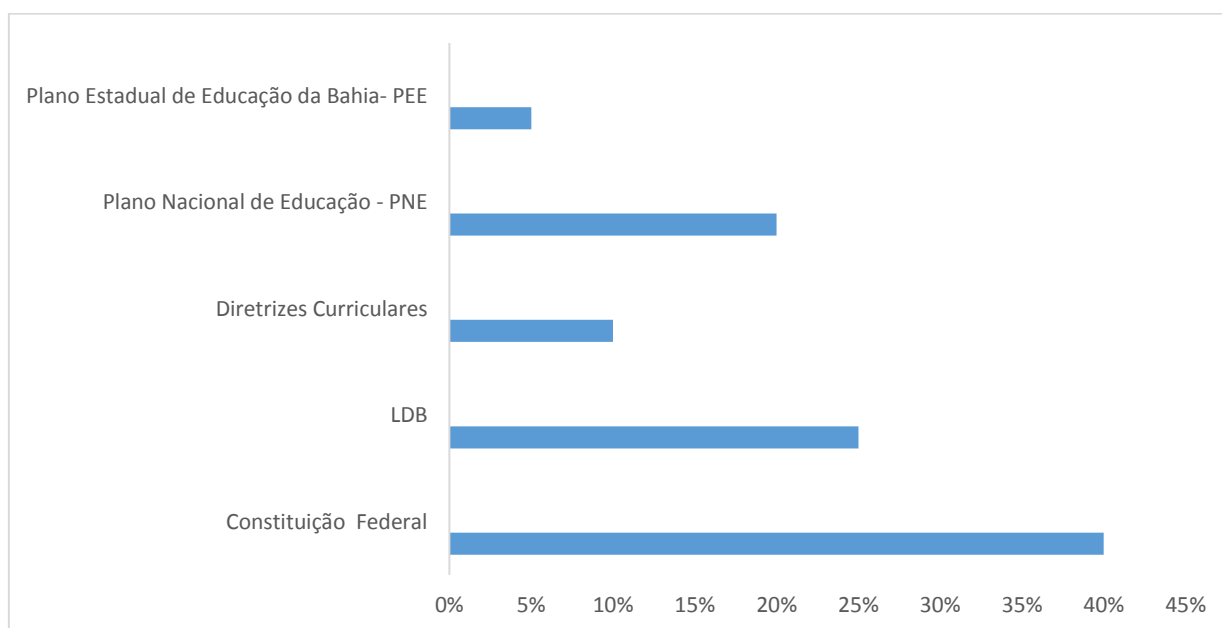
Existe um enorme problema de informação sobre as políticas públicas para EJA. E é, provavelmente, por esse problema de informação que a sociedade mantém uma visão equivocada sobre o assunto, baseada no senso comum e desconhecimento das mesmas que contribuem para a negação dos direitos dos jovens, adultos e idosos (G2, 2016).

Diante de tal constatação, a partir dos depoimentos iniciais, antes da realização dos círculos de diálogos formativos, buscamos analisar os documentos, leis, resoluções, diretrizes que subsidiam e fundamentam a constituição de políticas públicas para EJA. A fim de que o direito à educação seja garantido e aconteça de forma efetiva, consideramos como primordial a implantação e a implementação de políticas públicas, que realmente atendam aos interesses e necessidades de jovens, adultos e idosos, e que se constituam em arcabouço para a superação das contradições da sociedade capitalista. Em virtude disso, no Segundo diálogo formativo discutimos a organização das políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma leitura crítica da legislação, para compreender a dinâmica e as contradições

sociais, bem como a correlação de forças no momento histórico em que foi formulada a legislação.

Visando analisar o conhecimento dos principais referenciais legais para EJA, foi apresentado a todos participantes do círculo de diálogo formativo uma série de opções, dentre as quais eles poderiam escolher, sobre documentos, diretrizes e legislações que deveriam ser considerados na elaboração das políticas municipais de EJA.

Gráfico 1 – Documentos que devem ser considerados na elaboração de políticas municipais de EJA, segundo os sujeitos participantes do círculo de diálogo formativo



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa, 2017

Conforme o gráfico acima, os documentos mais citados são a Constituição Federal (8) 40%, documento que de forma legal determina as ações da área, observando formulações de acordos internacionais e de leis maiores. Dos 20 entrevistados, apenas (05) 25 % citam a LDBEN, legislação que regulamenta o sistema educacional da educação básica ao ensino superior no Brasil. Seguindo, aparece o Plano Nacional citado por (04) 20%. As Diretrizes Curriculares para EJA foram mencionadas por (02) 10%, documento que trouxe um encaminhamento específico para essa modalidade da educação que até então não contava com documentos apropriados para a sua implementação, estava à mercê das leis do ensino regular adaptando à realidade da EJA. Assim, entendemos que esse documento foi um marco histórico para a EJA por recolocarem essa modalidade educacional no plano dos direitos civis, evidenciando a necessidade de ser discutida, compreendida e apreendida. Por fim, o Plano Estadual de Educação citado por 5%, apenas um deles demonstrou conhecimento sobre do que se tratava, apesar da sua relevância por se constituir num plano de Estado com definição

de princípios, diretrizes e estratégias de ação para que a garantia do direito à educação de qualidade avance no estado, no período de dez anos.

Não foram declarados importantes pelos entrevistados para formulação das políticas públicas: o Parecer CNE 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, A Resolução nº 03/2010 que trata das Diretrizes Operacionais para a EJA e o Plano Municipal de Educação de Serrinha. O referido parecer foi desenvolvido a partir de audiências públicas e reuniões com os Fóruns de EJA, sob a coordenação do relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury e realizou algumas discussões importantes para o campo da EJA, conforme já mencionado no capítulo teórico, fundamentou o direito à educação de jovens e adultos no processo de escolarização, como dívida social a esse público, por meio de três funções já comentadas: a reparadora, a equalizadora e a permanente; apresentou a flexibilidade de organização e duração, tratou o currículo e a metodologia de forma contextualizada e dispôs sobre a necessidade de formação específica para os educadores. As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos que trata dos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. O Plano Municipal de Educação, apesar de ter desencadeado, com sua primeira formulação, discussão no município através de nove audiências públicas, entretanto, parece ser o Plano de restrita circulação e difusão nas escolas pesquisadas.

Pelo pouco conhecimento dos documentos, percebemos ser este um dado bastante interessante para ser aprofundado e levantamos os seguintes questionamentos: como a educação de jovens e adultos é tratada nesses documentos? Será que de fato, estes documentos estabelecem a garantia do direito à educação de qualidade para que a EJA avance em um município, estado ou país?

Outra constatação se confirmou, não foi muito difícil para os participantes da pesquisa admitirem que não tinham um conhecimento aprofundado dos documentos indicados por eles como importantes na elaboração de políticas municipais para EJA. Em seus depoimentos, 15% afirmaram que conhecem muito pouco alguns deles e 85% dos entrevistados disseram que já ouviram falar dos documentos, mas desconhecem o tratamento que é dado a EJA. Seguem alguns depoimentos que confirmam esta constatação:

Já ouvir falar destes documentos, mas estudo mesmo, não fiz de nenhum. Sei que os documentos legais normatizam à EJA e trazem orientações pedagógicas para o funcionamento das escolas. Estas discussões têm contribuído para promover esclarecimentos sobre as políticas públicas,

especialmente para a EJA, compreendendo o que possibilita sua oferta e execução (P1, 2017).

Não tive oportunidade de estudar os documentos referentes à EJA. Mas, destaco a importância de conhecer as leis que tratam da EJA para que possamos lutar pelos direitos dos estudantes, mudanças no currículo, formação docente, valorização profissional. Portanto, precisamos conhecer e analisar as políticas públicas implantadas, tanto em nível nacional quanto local (P2, 2017).

Escuto falar de alguns deles. Mas, nunca estudei especificamente os documentos oficiais, no tocante a EJA. Contudo, reconheço a necessidade de discutir os documentos, Leis, pareceres que tratam da EJA para que ela seja garantida e incorporada como política de Estado, visando a melhoria desta modalidade (P3, 2017).

Como estudante da EJA, durante as aulas, nos encontros não discutimos/estudamos as leis. As aulas seguem o conteúdo que está no nosso livro, no planejamento do professor [...]. Às vezes em algumas aulas, falamos de “direitos”, mas sempre de maneira geral (E2, 2017).

Materializam-se nas falas os indícios de um desconhecimento sobre o que é definido na legislação específica em relação à modalidade EJA e por isso, seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio. Assim, nos círculos de diálogos formativos, fez-se necessário identificar e descrever o que a legislação previu em relação a EJA, fazendo um recorte de algumas delas, consideradas mais relevantes pelos participantes da pesquisa. Deste modo, estabelecemos o eixo estruturante de um dos círculos de diálogos formativos “A Educação de Jovens e Adultos no contexto das Políticas Educacionais”, com o intuito de compreender a forma como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo contemplada no âmbito das políticas educacionais.

As observações realizadas durante os círculos de diálogos, evidenciaram que a concepção ainda predominante entre educadores, gestores, estudantes participantes da pesquisa, atribui a educação de jovens e adultos a mera função de reposição da escolaridade não realizada na “idade certa”. Aos poucos e a partir das nossas discussões foi se reconhecendo que foi um direito não garantido na infância e que é necessário superar a visão compensatória da educação de jovens e adultos, proporcionando a construção de uma identidade própria dessa modalidade.

As informações coletadas durante a pesquisa, mediante os relatos e as observações feitas enquanto acompanhávamos os sujeitos nos círculos de diálogos apontaram que mesmo implementando políticas educacionais, que respondam às necessidades da EJA, nada disso será suficiente se estas ações não garantirem mudanças de postura junto à modalidade. Tornou-se necessário que cada escola, ao estabelecer o seu compromisso com a EJA, garanta a

presença desta nos regimentos, projetos políticos pedagógicos, elaboração de plano de ação e gestão da escola para com a EJA e, principalmente, na ação educativa. É fundamental para a EJA garantir o seu direito de fazer e de estar dentro do sistema educacional. Portanto, precisamos conhecer, compreender as atuais políticas públicas para EJA, promover processos de debates e discussões para que sejam assumidas de forma mais consciente, realizando o atendimento dos jovens, adultos e idosos no acesso e permanência a escola pública de qualidade que lhe é direito.

O que observamos durante os círculos de diálogos é que nas escolas, tanto da rede estadual como municipal, não se visualizam discussões, estudos, orientação e acompanhamento mais específico dos professores da EJA. Estes aspectos, aparecem nos relatos da equipe que trabalha com a EJA. Diz a vice –gestora 1: “Não temos orientação só para EJA, temos uma orientação geral nas reuniões da escola [...] Na verdade, tem eventualmente algumas reuniões só com o grupo da EJA, mas não realizamos grupos de estudos, não discutimos as leis, decretos, pareceres da EJA”. C1 afirma: “Não temos como trabalhar com os documentos, leis, decretos, pareceres da EJA[...] não tenho formação para trabalhar com a EJA, enquanto coordenadora da escola tenho que dar conta dos três turnos, dos diversos cursos ofertados”.

Percebemos, diante das falas, a ausência de acompanhamento e de estudo dos documentos referentes à EJA, a falta de clareza quanto à responsabilidade de atendimento na EJA nos termos da legislação em vigor, bem como a ausência de formação específica para atuar com a EJA, revelando a pouca atenção que é dispensada à EJA.

Vale ressaltar que, essas constatações dissonam do direito a educação escolar com características e modalidades adequadas para jovens e adultos, enunciadas no Inciso VII da Lei 9394/96: “Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Neste aspecto, a escola deve acolher os jovens, adultos e idosos no respeito às suas diversidades, formulando e executando propostas educativas nas quais sejam respeitadas as necessidades e expectativas desses sujeitos diversos.

Diante da apresentação desses resultados, explanamos, a seguir, a construção de uma política pública para EJA no município de Serrinha – Bahia, seus desafios, a contribuição desta política e o possível alcance desta junto à população de jovens, adultos e idosos.

5.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Este subcapítulo analisa o Plano Municipal de Educação, o possível alcance deste plano junto à população de jovens, adultos e idosos e os desafios para sua viabilização, rumo à garantia da oferta e à melhoria da qualidade da EJA, no município de Serrinha

Do idealizado nas políticas públicas e registrado em documentos oficiais, ao vivenciado no cotidiano das escolas da EJA, no município de Serrinha, existe um caminho com paradas, desvios, atalhos, recuos e avanços. Na busca das pistas que evidenciam estes itinerários é que a pesquisa centrou sua atenção e que este subcapítulo tenta sistematizar as iniciativas do município para elaboração do Plano Municipal de Educação e as discussões sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos, no Município objeto da pesquisa.

Desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001- 2010), estados e municípios foram chamados para elaborar seus respectivos planos. Como foi debatido neste trabalho e ainda à luz da literatura sobre o assunto, o PNE 2001, embora aprovado não obteve resultados expressivos, limitando-se apenas ao diagnóstico e ao levantamento das diretrizes e metas.

Em Serrinha, por motivos até então desconhecidos, o PME não chegou a ser construído no período de 2001, apesar da criação do Plano Municipal de Educação do Município de Serrinha estar prevista na Lei Orgânica Municipal (LOM) n° 567, de 2001. No artigo 15 é definido que a Secretaria de Educação tem por finalidade “[...] elaborar os Planos Municipais de educação, longa e curta duração, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estaduais” (LOM, 2001, p. 14).

O plano só passou a ser construído a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014) que, por sua vez, estabeleceu que todos os estados e municípios deveriam elaborar os seus Planos Municipais de Educação até o primeiro ano de vigência do PNE, ou seja, o mês de junho do ano de 2015. Assim, mais uma vez o município foi provocado a elaborar o seu PME. Para tanto, foi nomeada uma comissão por meio do Decreto Municipal 067, de 14 de novembro de 2014, sob a condução da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Posteriormente, foram estruturados grupos colaborativos e comissões representativas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Alfabetização na Idade certa, Ensino Médio, Educação Especial, Educação em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo, Educação Profissional em Nível

Médio, Ensino Superior Investimento Público em Educação, Gestão Democrática, Qualidade da Educação e Valorização Profissional.

Buscando analisar a participação e a representação dos sujeitos na elaboração do PME de Serrinha, levantamos o seguinte questionamento: Você participou da elaboração do atual Plano Municipal de Educação de Serrinha?

Nas respostas dadas, 100% dos entrevistados afirmaram que não frequentaram as reuniões para discussão e a elaboração do PME de Serrinha. Algumas respostas obtidas através da entrevista confirmam esta constatação:

Não frequentei as reuniões, porque nem fiquei sabendo que elas estavam sendo realizadas no município. Acredito que a Secretaria de Educação que fez a indicação de quem iria para as reuniões[...] não houve consulta nas escolas sobre os representantes, nem discussões sobre temas relacionados ao PME de Serrinha. Na época das audiências que fiquei sabendo que estava acontecendo do PME. Antes disso, não ouvi falar nada (P1, 2017).

As pessoas que iriam frequentar as reuniões do PME de Serrinha, foram indicadas pelas Secretaria de Educação. Alguns gestores foram convidados e outros não! Acho que nem todo mundo poderia frequentar as reuniões. Agora, nas audiências públicas todo mundo podia participar (G2, 2017).

Aluno não fica sabendo dessas coisas, não! Mesmo que soubesse não poderia frequentar [...]. Sou trabalhador, não posso faltar meu dia de trabalho, tenho contas a pagar. Normalmente essas reuniões da Secretaria de Educação são sempre durante o dia, a gente da EJA só pode frequentar reunião no horário de aula e às vezes aos sábados (E1, 2017).

Não fiquei sabendo das reuniões e mesmo que soubesse teria dificuldades de frequentar as reuniões das comissões, pois falta conhecimento sobre o PME. Inclusive, em algumas audiências públicas que participei percebi que era muito difícil fazer intervenções, propor alterações. Antes da elaboração do Plano, deveríamos ter estudado, ter discutido nas escolas o que é o PME, do que tratam as diretrizes, metas e estratégias e os impactos no cotidiano escolar (P2, 2017).

Analisando as falas dos entrevistados, temos uma questão para ser refletida: participar é a mesma coisa que frequentar? Os sujeitos da pesquisa evidenciam a frequência. Contudo, perguntamos sobre a participação. Participar é mais do que se fazer presente, é tomar parte, apropriar-se, engajar-se numa ação consciente e comprometida com um projeto, neste caso, de educação. Mas, para ser efetiva essa participação, esse pertencimento, os sujeitos precisam estarem informados sobre o plano e sensibilizado de sua real necessidade e potencialidade. Além disso, precisamos da formação e mobilização.

Ainda se analisada a questão da participação nos planos de educação, observamos que essa participação é algo recente na história dos planos de educação, posto que em sua maioria,

“[...] nos últimos cinquenta anos, com exceção do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, foram formulados pelo Executivo” (VIEIRA, 2014, p. 63). Em outras palavras, a intervenção legislativa é recente, assim como a participação da comunidade em geral. No entanto, atualmente para elaboração dos planos é fundamental a concreta participação de todos, sendo uma etapa indispensável às audiências públicas realizadas para discussão e aprovação.

É esclarecedora a fala de P2 sobre a importância de se estudar, discutir nas escolas o que é o PME, do que tratam as diretrizes, metas e estratégias e os impactos no cotidiano escolar antes da elaboração do mesmo. Desse modo, fica evidente que a condição ideal para uma participação efetiva exige uma igualdade de condições. A falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre o PME dificultou a participação na tomada de decisões e na sua elaboração, eles não se sentem capazes de opinar sobre um assunto que desconhecem.

Nos dados anteriormente apresentados, todos os entrevistados deram destaque à atuação ativa da Secretária Municipal de Educação para indicar e convocar os representantes nas comissões, a sua inserção nas comissões não partiu do desejo deles e nem foram autorizados pelos seus representados para agirem em nome deles. Esta participação fica condicionada às condições proporcionadas pela gestão, sua participação vai até onde a gestão permite.

Ao observarmos o documento oficial PME de Serrinha, verificamos que realmente a maioria dos nomes que fazem parte das comissões, são de pessoas ligadas à Secretaria de Educação Municipal, corroborando para confirmar o que foi dito pelos entrevistados, que não estabeleceram diálogos sobre o PME com os seus representantes. Sendo assim, possivelmente, corre-se o risco de uma ação isolada dos membros das comissões, por não ter havido uma interlocução, com aqueles que vivem, conhecem a realidade a qual deseja intervir, ficando o PME de alguma forma comprometido pela ausência de representatividade dos atores que participaram da elaboração dessa política pública municipal

Neste trabalho, como já fora abordado no 4º capítulo, salientamos a importância de os representados elegerem seus representantes como forma de legitimar a representatividade que pressupõe “[...] mecanismos de vínculo entre representantes e representados no processo de decisão política” (BORBA, 2010, p. 240).

Sobre a elaboração do PME, o documento do MEC afirma:

É fundamental que o Plano de Educação seja elaborado ou adequado com a participação de todos os atores envolvidos com as questões educacionais. Quanto mais representativa for a participação na elaboração do Plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação. O Documento-Base, validado pela

Comissão Coordenadora, será o texto de referência para a consulta pública. Para isso, a Comissão Coordenadora do processo terá de organizar, da maneira mais participativa possível, o processo de debate e aperfeiçoamento do Documento-Base (BRASIL, 2014, p. 12).

Assim, podemos perceber que a participação é considerada um instrumento dialógico e de interação que proporcionará o equilíbrio entre o local e o global, entre o técnico e o cotidiano, entre o específico e o geral, entre as percepções e os indicadores dos sujeitos rumo à congregação de interesses coletivos. Por tanto, torna-se necessário sua presença na construção dos planos de educação, pois quanto maior for sua representatividade maior será a corresponsabilidade nas ações de implantação e monitoramento desse mesmo plano.

Dessa forma, o elemento participativo é uma prática potencial para que as ações propostas não se afastem do contexto onde está imersa. Para tanto, deve estar presente em todas as etapas do plano e em diferentes esferas, pois a sua ausência compromete a concretude da política pública e as tomadas de decisão a ela inerentes, principalmente a educacional.

O aprofundamento da análise dessa participação em Serrinha, levou-nos a perguntar sobre a participação nas audiências públicas para o processo de debate e aperfeiçoamento do Documento –Base do PME, as respostas dadas no círculo de diálogo formativo, foram:

Não participei de todas, apesar da Secretaria suspender as aulas no horário das audiências. Mas, foram muitas audiências. Participei de algumas e percebi que muitas pessoas sentiram dificuldades de fazer intervenções, propor alterações no Documento–Base. A UNEB/CAMPUS XI/ Serrinha, teve uma atuação muito boa e propôs muitas modificações por terem mais conhecimentos que a maioria que estava na plateia (P2, 2017).

Não participei das audiências, sou professora, estava em sala de aula, teria que me ausentar para participar das audiências. Nas escolas municipais as aulas eram suspensas no horário das audiências, na rede estadual as aulas não foram suspensas. Para participar é preciso buscar formas de garantir esta participação sem perdas para o professor e para o aluno (P5, 2017).

Os gestores da rede municipal, forma convocados para participarem das audiências públicas e as aulas eram suspensas nos horários das audiências. Nem sempre ficava até o final, as audiências demoravam muito e os debates eram intensos, muitos momentos foram tensos, muitas discussões e às vezes faltavam até com respeito uns com os outros (G3, 2017).

Não participei das audiências públicas, nem fiquei sabendo do que se tratava. Talvez por ser estudante do Estado e não da rede municipal. De qualquer forma, não teria como faltar ao trabalho para ir no horário das audiências públicas, tenho que trabalhar e estudar[...] gostaria muito de só estudar, mas infelizmente meu tempo de só estudar passou, agora tenho que trabalhar e estudar (E1, 2017).

A fala de P1 difere da fala de P5, demonstrando percepções diferentes sobre as orientações recebidas e denunciando a falta de articulação entre as redes de educação do município, visto que a primeira participou de algumas audiências e afirma que a Secretaria de Educação suspendia as aulas da rede municipal no horário das audiências, a professora 5 ressalta que não participou e que as escolas estaduais não suspenderam as aulas no horário das audiências públicas. Deste modo, a representatividade dos gestores, professores e integrantes da rede municipal de ensino elevada, mas a participação das escolas estaduais, restrita. A condição ideal para uma participação efetiva exige uma igualdade de condições, publicidade e o conhecimento das ações e isso não foi observado no município, conforme depoimentos dos professores da rede estadual.

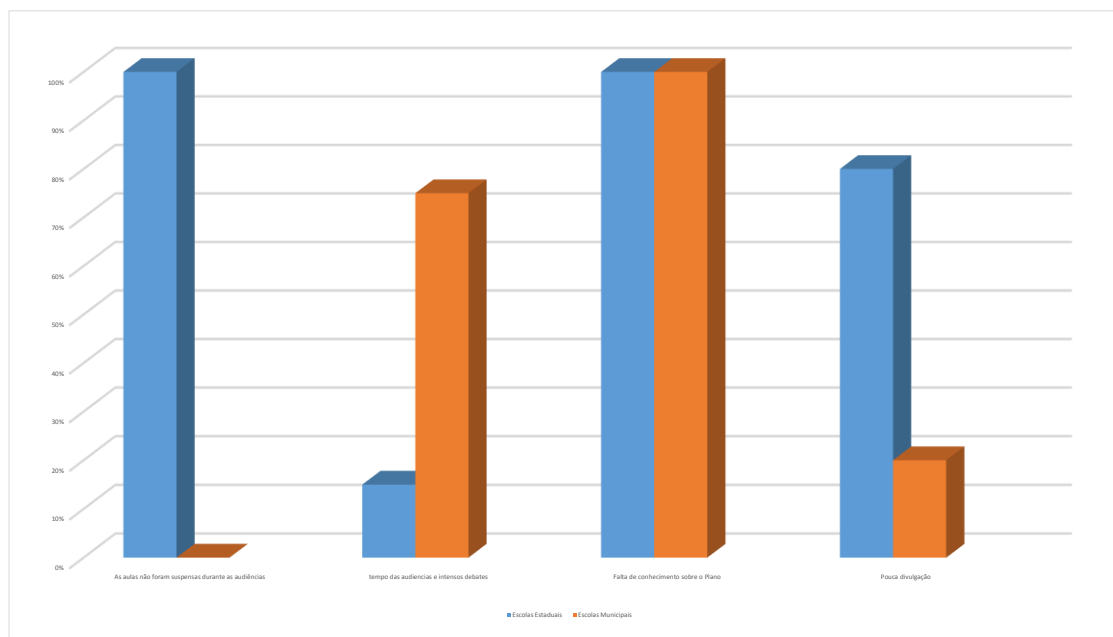
De igual forma, foi destacado na fala do estudante da rede estadual a não participação nas audiências por falta de informação. A comunicação e a publicidade das audiências públicas, das metas/ações que integram o PME são determinantes para o seu sucesso. A fala de G3 chama atenção para que a participação institucionalizada dos gestores escolares nas políticas não se restrinja a um simples cumprimento de uma exigência da Secretaria. Esses depoimentos evidenciam a necessidade de diferentes ações orquestradas para assegurar a participação, além dos profissionais da Educação, dos estudantes e dos gestores da rede municipal, os professores, gestores e dos estudantes da rede estadual com ações de publicidade quanto ações de formação no interior das unidades escolares, oportunizando o conhecimento das metas e estratégias estabelecidas no PME.

Durante a realização das entrevistas, pudemos perceber que a maior participação foi da rede municipal, e que os envolvidos eram geralmente professores e gestores das escolas municipais. O PME foi entendido por grande parte da população serrinhense, como um documento específico do Sistema Municipal de Educação. Cabe ressaltar e como já afirmado no capítulo teórico desta pesquisa, o Plano de Educação é do município e não da rede ou do sistema municipal, não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, sendo assim, cabia ações envolvendo todo município para não proporcionar desigualdades.

Nesse momento consideramos importante salientar que, a estratégia da audiência pública é relevante para mediar a participação de diferentes setores e traz a possibilidade de os representados atuarem mais diretamente, seja por meio do acesso às informações ou da manifestação de opiniões.

O gráfico abaixo ilustra o que foi observado como justificativa para não participação das audiências públicas para discussão e aprovação da metas e estratégias propostas para o Plano Municipal de Educação de Serrinha.

Gráfico 2– Fatores que dificultaram a participação nas audiências públicas para discussão do Plano Municipal de Educação de Serrinha



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Os dados revelam que, nas escolas estaduais a não suspensão das aulas durante as audiências foram descritas em 100% dos casos e a pouca divulgação em 80% dos casos. O tempo das audiências e os intensos debates nas escolas municipais apresentaram um percentual muito relevante 75%. Foi possível constatar, durante as observações participantes da investigação, que, ambas as redes citaram como dificuldade a falta de conhecimento, estudos e debates sobre o Plano. Pelo que os entrevistados relataram, ao que parece, houve uma divulgação maior com relação as audiências públicas nas escolas da rede municipal e foram adotadas estratégias que possibilitaria aos sujeitos da rede municipal estarem mais presentes nas audiências públicas realizadas para conhecimento e aprovação das metas e estratégias do PME. Por outro lado, não negam a validade ou a relevância social da proposta, mas apontam sua unilateralidade quanto ao processo decisório.

Ainda na intenção de atender ao objetivo da pesquisa, foi perguntado: Você conhece o atual Plano Municipal de Educação do Município de Serrinha? Todos afirmaram que desconhecem o Plano Municipal de Educação de Serrinha. Todavia, declaram saber da sua existência, 15% declararam ter participado de algumas audiências públicas como mencionado

anteriormente, mas desconhecem o Plano na íntegra, como foi evidenciado nesses depoimentos:

Não tenho conhecimento das ações e estratégias presentes no Plano Municipal de Educação. Sei que ele existe, mas não tive acesso ao mesmo porque não chegou impresso nas escolas. Estou aguardando a contribuição desta pesquisa, através dos círculos de diálogos para estudar, discutir as ações do Plano Municipal de Educação (VG2, 2017).

Particpei de algumas audiências públicas, mas não tenho conhecimento do plano na íntegra. Nas audiências apresentaram as metas e estratégias, mas como não tínhamos conhecimento de algumas questões abordadas, muita coisa passou despercebida, principalmente com relação a EJA. Acredito que a atual gestão, deverá promover novas discussões sobre o PME que foi elaborado e aprovado na gestão do outro prefeito, sob a coordenação da antiga Secretária de Educação (P2, 2017).

Não tenho conhecimento do Plano Municipal de Educação, nem ouvir falar deste Plano na escola. A primeira vez que estou falando sobre ele é agora, por conta desta pesquisa. É uma pena que nem todos os estudantes estão participando da pesquisa, muitas questões relativas ao direito à educação de Jovens e adultos estão sendo discutidas e todos os estudantes deveriam ter acesso a estas informações (E.2, 2017).

Esses depoimentos revelam, ainda, em poucas linhas, que o Plano com vigência de mais de um ano no município a partir da promulgação da Lei Municipal que oficializa o PME, até a realização desta pesquisa foi esquecido, não se constituiu numa referência para professores, gestores escolares e para a gestão municipal de educação. Revela-nos ainda, a mudança de prefeito e da Secretária de Educação, ocasionando a descontinuidade das ações após as audiências públicas. É importante ressaltar que o PME necessita ser assumido nas pautas dos diferentes projetos políticos e se configurar como uma política municipal, independentes de siglas partidárias, deste ou daquele governo. Quanto ao acesso ao PME, destacamos que a Secretaria de Educação não ofereceu tiragem (impressa), sendo o acesso a ele exclusivamente por meio da internet, ou seja, esse documento está disponível ao público, em formato eletrônico para que ele realize sua pesquisa no site da prefeitura, no site da Secretaria de Educação. O PME de Serrinha foi encontrado em buscas na internet (Google.com) com uso das palavras-chave: PME, Serrinha-Bahia. As audiências públicas foram frequentadas por alguns professores/as, gestores/gestoras da rede básica de ensino, principalmente a rede municipal. Curioso notar a falta de acesso a esses materiais por parte de algumas escolas, entre essas as escolas investigadas.

Os dados obtidos nas observações, entrevistas e nos círculos dialógicos corroboraram para evidenciar que, muitas vezes, necessitamos do outro para tomarmos consciência da

legislação vigente e dos nossos direitos, e que ficamos na dependência da boa vontade ou da boa-fé dos governantes. Entretanto, como vimos no capítulo teórico desta dissertação, não devemos depender da boa vontade dos governantes, precisamos tomar parte, nos apropriamos das informações e isso se faz com engajamento no processo de elaboração, monitoramento e avaliação das políticas públicas (FARIA, 2003).

Reiterando os objetivos que nortearam este estudo, buscando compreender e analisar as ações do Plano Municipal para a implementação das políticas educacionais locais, no que concerne à EJA, foi ainda investigado nas entrevistas, como as metas presentes no PME repercutem sobre o direito à educação de jovens e adultos no município de Serrinha?

De acordo com os entrevistados, eles não tinham conhecimentos das metas e nem das estratégias presentes no PME para EJA. Sem desconsiderar os diferentes contextos, é possível afirmarmos que praticamente em quase todas as unidades de ensino pesquisadas, o desafio apontado para apropriação das metas e estratégias presentes no PME de Serrinha, foi a criação de grupos de estudos para o Plano Municipal de Educação de Serrinha, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 13 – Demonstrativo dos Desafios apontados para a apropriação das metas e estratégias aprovadas para o PME de Serrinha:

Desafios Apontados	Percentual de Indicação
Grupos de estudos para o PME	70%
Acesso ao documento	10%
Diálogo com as Secretaria	15%
Pouco interesse na discussão geral sobre o Plano Municipal de Educação.	5%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esses dados corroboram com a afirmação da importância dos círculos dialógicos nas escolas para maior compreensão dos planos de educação, sobretudo do Plano Municipal de Educação de Serrinha. Assim, no movimento da pesquisa, procuramos nos círculos de diálogos formativos promover a ampliação e divulgação pública do PME/ Serrinha e, por consequência maior compreensão dos seus objetivos e metas para Educação de Jovens, Adultos e idosos, rumo à garantia da oferta e à melhoria da qualidade da EJA, no município de Serrinha. Em um dos nossos encontros, os participantes da pesquisa relataram que:

Só passei a ter conhecimento do PME e das metas e estratégias específicas para EJA, a partir dos círculos de diálogos formativos. Para falar a verdade, passei a me interessar pelo PME a partir dos estudos e discussões realizadas durante esta pesquisa. Tenho certeza que estes estudos, irão fomentar discussões e ações para atender as reais demandas da EJA no município, apesar da falta de recursos para EJA (P8, 2017).

Antes destes círculos dialógicos não havia um estudo nas escolas para discutir as ações do PME e o direito à educação de jovens, adultos e idosos. Não temos muitos momentos de discussões sobre a EJA na escola, as reuniões são mais centradas para discutir questões mais gerais. Por isso, estes círculos dialógicos deveriam continuar após a pesquisa (P1, 2017).

Os resultados quantitativos e as afirmativas desses e de outros depoimentos dos participantes confirmam que o momento dos círculos de diálogos formativos, revelou-se importante como uma estratégia para socializar e fomentar o debate sobre o PME, mobilizar os professores, gestores e estudantes para o acompanhamento das ações do PME, relativas à EJA. Assim, socializamos O PME de Serrinha aos participantes dos círculos dialógicos. Na sequência, apresentamos as 10 (dez) metas que se correlacionam à educação de jovens e adultos, fruto do tempo da sua elaboração, seja de maneira direta como as metas 9 e 10, seja de forma indireta, como as metas 3, 8, 15, 16, 17, 18, 19 e 20, instigando-os a pensá-las no cotidiano da EJA. Descreveremos a seguir interações ocorridas durante o estudo e discussão do PME de Serrinha que revelam preocupações quanto a implementação e execução destas metas, referentes a EJA.

A preocupação quanto à implementação das metas, surgiu no final do quinto diálogo formativo - PME do município de Serrinha: Articulações, tensões e perspectivas, durante o relato de um professor que afirmou: “Mesmo que constem metas e estratégias no PME relativas à EJA, as ações para EJA não são efetivadas; a justificativa dada pela gestão municipal será sempre a da falta de recursos do município” (P7, 2017). Outro professor, explicitou “Será que estas metas serão de fatos cumpridas? Não adianta construir o plano e depois não ter recursos financeiros e materiais para garantir o efetivo desenvolvimento de todas as metas propostas” (P4). O estudante demonstrou preocupação com relação à execução dessas metas, ao perguntar “como os professores, gestores da EJA irão executar as ações previstas no PME? A gestora ouviu atentamente a fala do estudante, e com gestos corporais emitia sinais de concordância com o que estava sendo falado pelo estudante. Logo em seguida ela complementou: “Temos condições de assumir mais esta responsabilidade?” (G3, 2017).

Analisando esses depoimentos, observamos que na esfera municipal são grandes os desafios para garantir o efetivo desenvolvimento de todas as metas propostas, especialmente, pelo atual cenário de fragilidade econômica e ausência de recursos financeiros, humanos e

materiais. As questões assinaladas pelos participantes da pesquisa trazem novos questionamentos: Será mesmo, que neste cenário de instabilidade política e econômica a esfera federal dará apoio suficiente para atender as metas municipais? O município possui recursos humanos e materiais para atender a essas demandas? São criadas as condições necessárias para que a lei e às metas sejam cumpridas? Desse modo, vale lembrar, que não basta que as metas estejam registradas na agenda das políticas públicas, é imprescindível implementação de ações que as tornem viáveis. Saviani (2008), esclarece que nos discursos políticos a educação está sempre presente como condição essencial para transformação do país, entretanto nunca recebeu por parte dos governantes os investimentos necessários para significativas transformações.

Quanto à execução das metas, é preciso esclarecer que compete aos professores, gestores, estudantes, sociedade civil elaborar, monitorar, avaliar o desenvolvimento e o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no PME de Serrinha, apontar ações que sejam necessárias para que o plano se efetive, mas não compete a eles a execução das ações, pois a execução compete ao poder executivo e seus representantes.

Com relação às metas que se correlacionam à educação de jovens e adultos, destacamos a meta 9 que se refere ao aumento das taxas de alfabetização, a redução do analfabetismo absoluto e a diminuição de taxas do funcional. A esse respeito, os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que o município precisa criar mecanismos que, de fato possam garantir o sucesso da alfabetização, a redução do analfabetismo. Mas, foi a fala de P3 que melhor explicou:

Não adianta o aumento das taxas de alfabetização, se não há a preocupação dos governantes com o acesso e permanência do estudante trabalhador nas classes de alfabetização. Como vamos reduzir o analfabetismo sem as condições necessárias? Falta livro didático, escolas adequadas, transporte e merenda escolar, organização pedagógica e curricular adequada ao estudante da EJA.

O contato com as falas dos docentes, estudantes e gestores evidencia o grande desafio que se apresenta, atualmente, no que diz respeito a Educação de Jovens e adultos, que é a qualidade, desse modo, as classes regulares de alfabetização, bem como a EJA (Anos iniciais e finais) precisam de condições de infraestrutura adequada, acompanhamento do acesso e permanência na escola, oferta de livro didático para os/as estudantes, material didático pedagógico condizente, melhoria do transporte escolar e da merenda escolar, melhor organização curricular e pedagógica, condições de trabalho docente. Além disso, exigirá

esforço significativo do município para além de abrir uma sala de aula e matricular os sujeitos, será necessário: investir na formação dos docentes da EJA; garantir EJA em horários alternativos ao noturno para que todos os estudantes possam retomar e seguir os estudos.

O aumento das matrículas em 25 % na educação profissional integrada à EJA no ensino Fundamental é o que trata a meta 10 no PME. Aumentar a matrícula significa incluir o jovem ou adulto na escola? Ficou evidente, por meios dos relatos dos entrevistados e através dos manuscritos do diário de itinerância da pesquisadora que, 75% dos entrevistados afirmaram que aumentar a taxa de matrícula não significa incluir os jovens e os adultos na escola, pois muitos estudantes se matriculam, ocupam as vagas e não frequentam as aulas. Por outro lado, 25% dos entrevistados declararam que aumentar a taxa de matrícula, poderia significar também o aumento da quantidade de salas de aula na EJA e mais estudantes teriam acesso à escola.

A partir dessas respostas, uma inquietação fez-se presente: seria apenas o acesso à educação profissional, sem se preocupar com as condições de permanência? Entre acordos e desacordos, 30% sinalizaram que o acesso à educação profissional integrada a EJA no ensino fundamental poderia ser um elemento motivador, já que não existe essa oferta na rede municipal de ensino. 65% dos entrevistados que fazem parte da rede municipal de ensino evidenciaram um desconhecimento a respeito da educação profissional, mas deixaram claro que o município está longe de oferecer com qualidade o acesso, a permanência e a conclusão de nos cursos para os estudantes trabalhadores na rede municipal de ensino. Observamos, também que 5% dos entrevistados preferiram não se manifestar sobre esta questão, alegando que o município não consegue garantir o acesso à educação de jovens e adultos nos Anos iniciais e finais, portanto, não irá consolidar a EJA integrada a Educação profissional.

O referencial teórico apresentado nos fundamentos desta investigação, a exemplo de Cunha (2002) e Di Pierro (2010), indica que os ditames da globalização neoliberal - numa sociedade que exige cada vez mais mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho fez surgir, a integração de três áreas: a educação básica, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Contudo, a oferta da EJA integrada à educação profissional no ensino fundamental exigirá a implementação de uma proposta de currículo integrado entre saberes de formação geral e de formação profissional e isso não será fácil, pois implica modificar o contexto de trabalho escolar, ajustar objetivos, conteúdos, método e avaliação em torno de uma ideia integradora a que todos devem estar subordinados.

Outro desafio observado para a rede de ensino municipal, é que não temos uma política de implementação de EJA Ensino Fundamental integrada a Educação Profissional,

sendo assim, temos um longo caminho a trilhar para se chegar aos 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental, na forma integrada à educação profissional.

Ao analisarmos as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, entendemos que as políticas educacionais expressas em documentos legais influenciam o trabalho docente, visto que indicam diretrizes, normas e regulamentações as quais afetam a prática pedagógica. Nessa conjuntura, quais são as decisões tomadas pelo Plano Municipal de Serrinha para Educação de Jovens e adultos? Haveria nesse documento algum tipo de indicação em relação a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino?

No cruzamento entre as entrevistas e a análise documental, percebemos que os sujeitos participantes da pesquisa desconhecem as metas e estratégias voltadas para EJA, bem com as relacionadas à formação docente, que incluem possibilidades que podem gerar a melhoria da formação docente quanto sua valorização. Outro dado relevante, apresentado nas falas dos/as docentes, gestores/as entrevistados/as é a situação precária do atendimento a essa modalidade da educação, dada a inexistência, no Brasil, de cursos de formação inicial de professores/gestores, especificamente para EJA. Pelo o que observamos em nossos estudos, a maioria dos cursos de licenciatura não contempla as especificidades da EJA ocasionando assim, dificuldades por parte dos docentes/gestores com esses educandos, haja vista que os referidos professores/as sujeitos da pesquisa demonstram dificuldades em trabalhar com esse público, uma vez que não é foco de sua formação.

Ao observarmos os documentos oficiais em relação à formação docente para EJA, constatamos que enfatizam a necessidade do desenvolvimento de uma formação para os profissionais atuarem nesta modalidade, levando em conta o atendimento aos objetivos dessa modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. O Parecer CNE 11/2000, do Ministério da Educação, texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, afirma que essa modalidade de ensino é uma categoria organizacional com finalidades e funções específicas. O Parecer destaca ainda que as “[...] licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p.58). O reconhecimento dessa especificidade encontra respaldo na atual LDBEN, Lei nº 9.394/96, que estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto.

Entretanto, há uma grande distância entre o que orientam os documentos referentes à EJA e o que é feito na prática. Tal lógica foi reforçada na redação das metas que tratam da formação docente no Plano Nacional de Educação (2014-2014), Lei nº Lei nº 13.005/14;

Plano Estadual de Educação (2016-2026), Lei nº. 13.559/2016 e Plano Municipal de Educação de Serrinha (2016-2026), Lei nº 1.104/16, conforme demonstrado no capítulo teórico.

Vale ressaltar que essas metas, incluem possibilidades que podem gerar a melhoria da formação docente quanto à sua valorização, mas falham, por não fazerem referência específica à Formação Inicial e Continuada dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, apesar de anteriormente os documentos oficiais terem feito referência à formação docente para EJA.

A formação dos docentes da EJA será melhor conduzida a partir do momento em que houver no esboço das políticas públicas clareza sobre as especificidades desta modalidade de ensino por parte dos seus atores. A Formação de quem atua na EJA merece olhar atento nas políticas públicas, como bem evidenciou Arroyo (2006, p.18): “[...] se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA, é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas[...]”

Entre os três planos analisados nesta pesquisa (O Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do estado da Bahia e o Plano Municipal de Educação do município de Serrinha), somente o Plano Estadual de Educação da Bahia aborda em suas estratégias aspectos relativos à formação de professores para essa modalidade de ensino. No entanto, não se pode ignorar o fato de que o faz de forma breve. Conforme orienta a estratégia 15.10:

Fomentar as IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo, quilombola, das comunidades tradicionais, **da educação de jovens e adultos**, inclusive para privados de liberdade, considerando o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional e as especificidades étnico-culturais e circunstanciais de cada comunidade ou de grupos (PNE, 2016, p. 36, grifos nossos).

Ante o exposto e considerando a importância da formação inicial e continuada de educadores para a EJA, seria fundamental que as políticas públicas registrassem a necessidade de se ofertar uma formação para esses professores, pautada pelos desafios contemporâneos da EJA, proporcionando a participação mais efetiva no contexto social, contribuindo para as mudanças necessárias, buscando a melhoria das ações pedagógicas na EJA. Todavia, essa questão é tratada de forma bastante omissa.

Os depoimentos nos círculos de diálogos formativos, demonstram que atreladas à ausência de formação que atenda às especificidades da EJA, encontram-se os problemas

reforçados pelas formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação Municipal, que, quase sempre, são formatadas na dinâmica do atendimento das demandas institucionais, ou seja, os coordenadores ficam responsáveis pelo repasse das informações/cobranças/ da SEC para os docentes das escolas. Esse procedimento conota um processo verticalizado e centralizado na SEC e não um processo de formação continuada, comprometendo a qualidade da ação pedagógica.

Outro aspecto apontado no círculo de diálogos formativos, pelos sujeitos participantes da pesquisa, revelou que a via de acesso dos profissionais da educação a rede Estadual se dá por concurso público, sendo admitidos aqueles com formação superior em licenciatura. Já os profissionais da Educação da rede Municipal, ocorre através de concurso público e por meio de indicações políticas, sendo admitidos aqueles advindos da modalidade Normal em nível médio ou aqueles com formação superior. Não há, na rede estadual ou municipal, exigência de habilitação específica para atuação na EJA, nem regulamentação que sustente processos seletivos internos para atuação nessa modalidade. O que define a ocupação de uma vaga é a sua existência, sendo acessível a quem tiver interesse. Interesses que podem ser os mais diversos, identificados nas entrevistas, de modo que o profissional pode chegar à EJA em razão do “acesso da escola”, do fato de “[...] trabalhar em escola particular durante o dia e só ter disponibilidade para trabalhar à noite”, “[...] trabalhar em mais de um município e ter que complementar sua carga horária na EJA ou da constatação de que “Na EJA as cobranças são menores” ...

Na rede Estadual, de acordo com os sujeitos da pesquisa, existindo a vaga, ela é preferencialmente ocupada por um docente da própria escola que possa dobrar sua carga horária de trabalho, caso contrário, por profissional vindo de outras escolas ou, como dito, por concurso. Na rede Municipal, existindo a vaga, ela é ocupada pela indicação da Secretaria da Educação ou por decisão do Gestor escolar. Portanto, não há uma definição quanto ao perfil do educador da EJA. Sendo assim, todo professor da rede estadual ou municipal de Serrinha é potencialmente um educador e/ou gestor da EJA.

Há indicativos, segundo relatos das professoras da Escola Municipal Maria Áurea Pimentel Ferreira, de que esta escola sustenta, junto à Secretaria de Educação, uma “seleção” interna na escola para atuação na EJA. Em se tratando de uma política pública, parece ser necessário ampliar o debate em torno de tais concessões para tornar possível em toda a Rede a adoção de procedimentos de seleção do educador de EJA.

Tal percepção, no que diz respeito à EJA, encontra eco nas reflexões tecidas por Di Pierro (2000), mesmo depois de 17 anos, ainda temos, temas relacionados a formação de

educadores e outros, que ainda ficam a margem das políticas educacionais para EJA. Neste sentido ainda, segundo Di Pierro, é necessária reavaliação das políticas voltas para Educação de Jovens e Adultos e o aumento de financiamento destinado à EJA, ensejando assegurar direitos historicamente negados para jovens, adultos e idosos. Acreditamos que esse seja um ponto importante para o debate que não deve se restringir apenas aos professores e gestores escolares, mas deve incluir toda comunidade escolar e os governantes responsáveis pelas políticas públicas.

Considerando as informações colhidas e analisadas durante a pesquisa, pudemos observar que os entrevistados, de forma geral, avaliaram que a construção do Plano Municipal de Educação, mesmo com todos os problemas, representa avanço, por ser um instrumento que fomenta possibilidades de se garantir o direito à educação de qualidade aos jovens, adultos e idosos serrinhenses. Mas, como afirmou a professora P5, ainda é pouco. É necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação.

Quanto aos desafios na oferta da EJA no município, foram recolhidos todos os excertos que avaliavam ou pronunciavam-se sobre esta questão. Para fins de sistematização foram destacadas as situações com maior número de citações, permitindo uma leitura dos registros das percepções e avaliações dos participantes da pesquisa.

Quadro 14 – Principais desafios apontados nas avaliações.

Desafios	Nº	%
Estruturas adequadas para oferta de qualidade da EJA	06	30
Recursos orçamentários dignos	05	25
Equipamentos, material didático, transporte escolar e profissionais com formação adequada para o atendimento das necessidades e dos interesses dos/das jovens, adultos e idosos	04	20
Acesso e permanência dos/das jovens, adultos e idosos matriculados na EJA	03	15
Reestruturação, e/ou criação, e/ou fortalecimento dos setores responsáveis pela EJA, no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação.	02	10
TOTAL	20	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

Das principais avaliações e percepções registradas, subjazem pelo menos duas observações. Primeiro: está evidente que os participantes da pesquisa conhecem e vivenciam os mesmos desafios da EJA, tanto na rede municipal, quanto na rede estadual. Como segunda observação, fica patente que a maior parte das avaliações apresentam as marcas da

precarização e trazem a necessidade de uma educação que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da necessidade de metodologias e currículos adequados, quanto da necessidade de recursos materiais, humanos e financeiros. Em razão dos dados compilados, reafirmamos os desafios postos pelos participantes da pesquisa e acrescentamos o acompanhamento da implementação das ações relativas às metas relacionada a EJA abordadas no PME.

No que se refere, especificamente, ao acompanhamento das ações, os dados acenam para uma certa ausência de monitoramento e avaliação do plano. Na realidade que assistimos até o final de outubro 2017, as etapas de monitoramento e avaliação que contribuem para que as metas propostas sejam alcançadas e que sinalizam as fragilidades e alterações necessárias no percurso para atender as demandas da sociedade, não tinham sido realizadas. Diferentemente do que preconiza o documento oficial do MEC - Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação, considerando como primordial que “[...] o monitoramento se torne um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas” (BRASIL, 2016, p.6).

Entendemos que o monitoramento e a avaliação são essenciais para o Plano Municipal de Educação, porém, neste estudo, não foi possível investigar os elementos que mostram porque estas etapas não foram ainda realizadas, uma vez que não era o nosso objetivo.

A seguir, articulamos as discussões realizadas anteriormente, objetivando apresentar os impactos desta pesquisa e suas repercussões no direito à Educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de Serrinha.

5.4 – IMPACTOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E POLÍTICOS DA INVESTIGAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA

Do conjunto de escutas das falas dos entrevistados, especialmente daqueles que estiveram envolvidos nos círculos de diálogos formativos, identificamos nas vozes dos sujeitos da investigação, alguns fatores que contribuíram para transformar mais efetivamente a realidade da EJA no município pesquisado e que podem ser agrupados em dimensões: cultural, social, a político-institucional e a pedagógica.

Na dimensão política destacamos que a pesquisa contribuiu para o fortalecimento da compreensão de que os jovens, adultos e idosos são sujeitos de direitos e chamar atenção para o fato de que a EJA precisa ser reconhecida, efetivamente, com direito pela sociedade e pela

gestão pública. Este não reconhecimento ocorre, sobretudo, pela EJA ser destinada, em sua grande maioria, para pessoas pobres, negras, oriundas dos extratos mais carentes da população, ou seja, gente que enfrenta desafios para ser reconhecido com detentores de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro e que há tempo é tratada com certo desprezo, principalmente, pelas políticas educacionais.

Portanto, o reconhecimento destes sujeitos de direitos em alguns momentos instituídos e em outros negados, a partir dos estudos realizados durante esta pesquisa, corroboraram para dissipar um preconceito disseminado que responsabiliza os sujeitos da EJA por não terem se escolarizado na idade certa. A partir dos nossos estudos discutimos o direito à educação e o conceito de “idade certa”, evidenciando que independentemente da idade dos jovens, adultos e idosos vale a pena todo esforço e investimento cultural, social nesta modalidade de ensino, pois não existe um tempo próprio e certo para se aprender, para que os cidadãos usufruam do direito à educação.

Esta pesquisa traz como contributo social e cultural, o fortalecimento dos laços entre escola e universidade, incentivando a cultura de participação, promovendo aproximação dos estudantes, professores e gestores, oportunizando-os se sensibilizarem com as diferentes problemáticas e situações vivenciadas pela EJA, no município de Serrinha, fazendo com estes sujeitos se sintam não só partícipes, como também corresponsáveis pela busca de alternativas para a melhoria da EJA. Esse princípio vincula-se a um outro fundamental, a luta pela implementação de políticas públicas de EJA que se expressem em ações gestadas com os estudantes, docentes/gestores da modalidade e sociedade civil para garantia do direito de todos à educação.

Nesse sentido, observamos que a pesquisa proporcionou o desafio de “destravar diálogos” com as escolas, com os sujeitos da investigação a partir do aprofundamento teórico, refletindo sobre a importância do Plano Municipal de Educação integrado com as demandas do município, com as quais nos deparamos cotidianamente na EJA. Esta pesquisa possibilitou a criação de um importante espaço de discussão sobre o Plano Municipal de Educação, contribuindo no sentido de preencher essa lacuna no contexto da EJA, tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais. Este espaço de discussão foi possível por meio da pesquisa e dos círculos dialógicos, construídos não apenas, do olhar da pesquisadora, ou do professor, ou do gestor, mas sim, por vários olhares compartilhados, ampliando os conhecimentos sobre o PME, as metas e a real situação de cada uma das propostas contidas nelas para a Educação de jovens adultos.

Destacamos, também, na investigação, o lugar da Educação de Jovens e Adultos na agenda educacional e no debate público, sobretudo, nos Planos de Educação, como discutido no referencial teórico já analisado. Este lugar da EJA na agenda pública tem grande impacto na gestão municipal e fomenta novas abordagens no campo das políticas públicas educacionais e, em especial, do direito à educação de jovens e adultos. Este trabalho possibilitou repensar a importância das políticas públicas de educação de jovens e adultos, tomando por objeto de pesquisa a política educacional desenvolvida pelo município de Serrinha, trazendo à tona o processo de elaboração, os bastidores políticos, os interesses que a fundamentam, os desafios para sua implementação, bem como as possibilidades que são oferecidas para atender, de certa forma, as demandas locais da EJA.

Nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa fica evidente que esta investigação teve o seu valor cultural e social, como vemos a seguir:

A partir da participação desta pesquisa, dos estudos realizados nos círculos de diálogos formativos, eu reconheço a EJA como um direito e os estudantes da EJA como sujeitos de direitos. Eu hoje, vejo o PME como uma política pública, sim. É claro que tem que ter mais apoio do governo para garantir a estrutura, equipamentos, formação dos professores mais adequada para ao atendimento e a permanência dos jovens, adultos e idosos matriculados na EJA. A partir deste estudo, eu vejo que o PME é necessário e defendo que ele deve existir, mesmo que as metas e estratégia sejam para reparar os diretos que não foram contemplados anteriormente. Na escola eu já falo para meus alunos que eles têm direitos, que temos uma política pública municipal que contempla a EJA e que precisamos lutar para sua efetivação (P8, 2017).

Na verdade, aprendi sobre política pública aqui, da importância de tomar parte e do engajamento no processo de elaboração, monitoramento e avaliação das políticas públicas para garantir o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas. Antes destas discussões, achava que o governo já estava fazendo um favor oferecendo um curso à noite para adultos e idosos que não estudaram na idade certa. A partir das discussões nos círculos de diálogos, compreendi que temos direitos e que podemos até recorrer ao poder público para garantir a oferta da EJA (E3, 2017).

Nas falas acima notamos o quanto os círculos de dialógico e as observações permitiram outras compreensões e olhares à Educação de Jovens e Adultos e que não eram dialogados. As análises mostraram uma evolução qualitativa considerável nas argumentações apresentadas, a partir das avaliações realizadas durante as etapas da pesquisa. Atribuímos essa evolução aos planejamentos dos círculos de diálogos formativos, às mediações neles realizadas e à equidade entre o planejamento, a realização dos círculos dialógicos e as avaliações.

Outro impacto que a pesquisa gerou, refere-se ao reconhecimento da institucionalidade da EJA, buscando superar a cultura e a percepção política de não reconhecimento dos direitos dos sujeitos que fazem parte desta modalidade. Os resultados apontam para uma mudança da compreensão da institucionalidade da EJA e os sujeitos desta pesquisa reconhecem que o município precisa dedicar-se mais aos deveres constitucionais para com a educação de jovens, adultos e idosos, em direção a garantia do direito à educação de qualidade, o que mostra o movimento da reflexão experimentado na pesquisa.

Há avanços no processo de institucionalização da EJA, como já abordado, mas os estudos mostraram que ele é também marcado pela precariedade do atendimento que ainda predomina na EJA, conforme demonstrado pelos sujeitos pesquisados quando destacaram os desafios para EJA: espaços inadequados para oferta de qualidade da EJA; poucos recursos orçamentários, equipamentos, material didático, transporte escolar; educadoras/educadores mal pagos e com limitada formação e identidade com a modalidade; a descontinuidade, a falta de garantia de oferta concreta para os educandos/educandas continuarem os estudos; ausência e setores responsáveis pela EJA, no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Os resultados apontam para uma mudança da compreensão da institucionalidade da EJA

Nessa itinerância, como pesquisadora/aprendiz investigando o Plano Municipal de Educação de Serrinha, não fomos surpreendidas em momento algum com falas e manuscritos que negassem a importância e contribuição da pesquisa para compreensão e análise do referido plano e, principalmente, para sua formação. Vejamos:

Até pouco tempo atrás não conhecia o Plano. Hoje eu posso falar que conheço o Plano Municipal de Educação de Serrinha e suas implicações para o cotidiano da EJA, os seus desafios para que os jovens, adultos e idosos sejam reconhecidos com detentores de direitos, principalmente, pelas políticas educacionais (C1, 2017).

Hoje estou mais seguro com relação aos direitos da EJA. Consigo falar com mais firmeza sobre a EJA e sobre o plano municipal de Educação. Esta pesquisa precisa ser realizada em outros municípios, a experiência positiva dos círculos dialógicos deve se constituir de referência para outras cidades do Território do Sisal e em outros lugares do Brasil (P4, 2017).

Estas discussões precisam ser apresentadas a comunidade, mas principalmente aos estudantes da EJA, principal razão das políticas públicas. Ainda bem que a pesquisadora foi sensível à nossa reivindicação e realizamos um círculo de dialógico com a comunidade e os estudantes da EJA (E1, 2017).

As discussões, os estudos foram muito importantes para nossa formação, mas gostei muito da interlocução promovida entre a rede estadual e municipal. Trabalhamos no mesmo município, com a modalidade da EJA e não temos espaços de diálogos e de fortalecimento da EJA no município de Serrinha (P9, 2017).

Os recortes apresentados evidenciam um impacto/contribuição que se refere à dimensão pedagógica, por trazer a possibilidade de crescimento em seu percurso formativo, apresentando um novo olhar para EJA, diferente daqueles que tinham antes da realização da pesquisa. Acrescentaram, a este propósito, a importância da partilha de experiências (rede municipal e estadual) que sentiram ter havido durante a pesquisa, o que lhes permitiu, por exemplo, terem tido a oportunidade de dialogar conjuntamente com professores/professoras, gestoras e educandos/educandas da rede municipal e estadual de Serrinha e terem adquirido conhecimentos sobre o Plano Municipal. Muitos referem, ainda, a importância de terem criado o hábito de consultar a legislação vigente, trazendo novas concepções e mudanças de paradigmas em relação à Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados obtidos, lidos do ponto de vista das percepções e afirmações dos sujeitos participantes da pesquisa, permitem, concluir da relevância da pesquisa, visto que para a maioria dos pesquisados, foi importante ou mesmo muito importante terem participado da entrevista, da construção da proposta dos círculos de diálogos, de terem participado dos círculos dialógicos, terem realizado as tarefas proposta, terem acesso e ajuda dos colegas da rede municipal e estadual, terem tido a oportunidade de refletir sobre os planos de educação, especialmente o Plano Municipal de Educação de Serrinha, sendo que os três valores mais destacados são relativos a serem presentes nos círculos dialógicos, terem conhecido as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, concernentes a EJA e logo em seguida, o fato do retorno desta pesquisa aos participantes ocorrer ao mesmo tempo em que a pesquisa estava sendo realizada, ou seja, antes mesmo de sua conclusão.

Esta pesquisa é, também, a abertura para outros que interessa realizar, nomeadamente, estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos. Ao longo de alguns encontros foi possível observar que a maioria dos participantes da pesquisa, demonstraram interesse em saber mais sobre o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e afirmaram o desejo de pesquisar a EJA, como será exemplificado nos depoimentos a seguir:

Eu quero participar da seleção do MPEJA para desenvolver uma pesquisa sobre as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes da EJA. Este desejo apareceu depois da realização desta pesquisa, até então, não conhecia o

Mestrado e nem sabia que tinha uma situação que poderia ser investigada, pesquisada (P7, 2017).

Apaixonei-me pela experiência desenvolvida nesta pesquisa, passei a olhar para a EJA de outra forma, por isso desejo desenvolver um projeto de pesquisa sobre as TIC na EJA, tendo como referência esta pesquisa para participar da seleção do MPEJA (P4, 2017).

Mesmo estando perto da minha aposentadoria, esta pesquisa despertou em mim o desejo de participar da Seleção do MPEJA e desenvolver um estudo em relação à Educação Matemática na EJA. Sei que este caminho exige empenho e tempo [...] Ainda que “tempo” seja um dos fatores mais limitativos para mim, visto que já estou perto da minha aposentadoria. Entretanto, o conhecimento é mais importante que a questão da gratificação salarial, por isso quero saber mais sobre o MPEJA, o processo seletivo e a organização do curso de Mestrado (P.5, 2017).

A análise dos depoimentos apresentados permite explicitarmos que a pesquisa realizada nas escolas exerceu um impacto pedagógico positivo. Assim, temos a plena convicção de que outros estudos, que buscam colocar em análise a Educação de Jovens e Adultos, estão por vir. Seja por nós, seja por estes outros pesquisadores que, na busca por um mundo melhor, acreditam no poder transformador da emancipação intelectual em nossas vidas e nas vidas de todos os outros. Quanto ao desenho de novas pesquisas, são óbvias as referências e necessidades que muitos sentem em aprofundar o conhecimento a respeito da Educação de Jovens e Adultos. O desafio que se faz presente neste momento é observar as dimensões do vivido no cotidiano da EJA e em que medida a produção destas pesquisas contribuem para melhorar a prática pedagógica na EJA.

Observamos como contribuições teóricas trazidas pelo aprofundamento no que concerne aos construtos Educação de Jovens e Adultos e políticas públicas o que oportunizou estudos e reflexões que ultrapassam o tempo destinado a realização dessa pesquisa. Como contribuições práticas, a descrição das atividades propostas e o resultado do que fora produzido poderão encorajar outras práticas e pesquisas não apenas nas escolas públicas, mas em outros contextos.

Dessa forma, mediante o reconhecimento da contribuição desta investigação para Educação de Jovens e Adultos, no município de Serrinha, afirmamos que a EJA nas escolas pesquisadas já não reflete a mesma imagem que tínhamos quando desenhamos e gestamos a investigação. Mudaram-se as imagens e o olhar tanto da perspectiva de quem olha, como da perspectiva de quem se deixa olhar, pela presença da pesquisa, da reflexão, da sistematização do concebido e do vivido. Cabe destacar que para situar os resultados no contexto de sua produção, adotamos uma postura cuidadosa e afastada do julgamento, buscando a

investigação e o diálogo científico, deixando aqui algumas imagens que as lentes do momento podem enxergar. Outras mais podem aflorar e dar prosseguimento, acrescentando o aqui produzido, refutando ou apresentando outras formas de ver e sentir a experiência.

Temos a consciência de que os nossos estudos não encerram as discussões no entorno do problema. Longe disso, o nosso maior interesse é o de colocar estudantes, docentes, gestores, sociedade civil no centro das discussões quando o assunto for política. Pois, como vimos, as políticas públicas educacionais só serão efetivadas quando forem criticamente compreendidas e ressignificadas de acordo com as especificidades locais. Também temos consciência que não é o fim do nosso envolvimento com o tema, pelo contrário, é o espaço de abertura de outros trabalhos que continuem lutando politicamente com e pela Educação de Jovens e Adultos. Por fim, temos consciência de que não inventamos a roda, apenas fizemos que ela girasse para frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta investigação destacando que a reflexão sobre as políticas públicas em educação e no Plano Municipal de Serrinha torna-se uma arena de análise e de complexidade, evidenciando especificidades educacionais, culturais, econômicas e regionais dos entes Federativos, os quais exercem influências na efetivação das políticas nos municípios. É nessa conjuntura que o presente estudo elegeu como problemática, o estudo das políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual no município de Serrinha na oferta da EJA, para o atendimento ao direito à educação para jovens, adultos e idosos no Plano Municipal de Educação. Além disso, a investigação destacou como objetivo centrar o processo de investigação na análise destas políticas públicas e das ações que são desenvolvidas na consolidação do Plano Municipal de Educação.

Nesse sentido, sintetizamos nossas principais conclusões, seguindo os objetivos elaborados para pesquisa e que constam na introdução desta dissertação. Após isto vamos apresentar o alcance destes objetivos a partir da nossa aproximação com a realidade do município estudado.

O primeiro objetivo se refere às ações e políticas públicas desenvolvidas pelas redes municipal e estadual no município de Serrinha para o atendimento ao direito à educação de Jovens e adultos. No resultado da análise da EJA desenvolvida na rede pública de ensino do município de Serrinha, constatamos a ausência de expressivo investimento que assegurem o direito à educação de jovens e adultos, resultando na restrita ampliação da oferta da EJA e no fechamento de escolas e turmas da EJA, inviabilizando o acesso da população a escolarização. Nesse aspecto, constatamos uma ausência de prioridades para a oferta de cursos de EJA no município.

A oferta e o acesso à EJA são o primeiro passo na conquista do direito, entretanto, não podemos esquecer que esse direito não se esgota na garantia do acesso, mas sobretudo, na permanência de qualidade e na conclusão das etapas da educação básica, partindo das necessidades e aspirações dos educandos, fomentando ações que efetivamente lhes assegurem a aquisição e aprimoramento de conhecimentos.

Os dados coletados para responder o primeiro objetivo apresentaram resultados que comprovam que as condições da Educação de Jovens e Adultos no município de Serrinha são deficitárias em termos de infraestrutura, formação inicial e contínua dos profissionais da educação, material pedagógico, transporte e recurso financeiro.

Com relação ao segundo objetivo, que almeja analisar como foi concebido no atual Plano Municipal de Educação de Serrinha, a Educação de Jovens e Adultos e o possível alcance deste plano junto à população de jovens, adultos e idosos. Observamos que as ações e políticas educacionais que serão implementadas nesse município, via Plano Municipal de Educação de Serrinha (2016-2016), foram elaborados por uma comissão sob a condução da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

Constatamos que no PME há a indicação de envolvimento de diversos segmentos da sociedade civil na construção do Documento Base, embora as entrevistas indiquem que tal participação se deu de forma pontual, sobretudo em relação as famílias dos estudantes, a sociedade de modo geral, de profissionais da rede estadual e particular, com maior participação dos profissionais da educação rede de ensino municipal na realização das audiências sobre o Plano Municipal de Ensino.

O limitado envolvimento das famílias, dos profissionais da rede estadual e particular nos momentos de reflexão e de deliberação coletiva exprime algumas contradições no que tange aos espaços destinados à participação, bem como às formas e aos mecanismos para sua apreensão. Quanto à participação dos profissionais da rede municipal de ensino, é importante ressaltar que participar não é simplesmente estar presente fisicamente, mais do que uma ação instrumental, a participação exerce uma função educativa. A participação se aprende e se aperfeiçoa, sobretudo quando os sujeitos percebem que as ações as quais planejam são relevantes aos seus próprios objetivos e interesses.

A participação periférica de alguns segmentos pode ser decorrente da celeridade impressa ao processo, já que o PNE (2014-2024) estabeleceu prazo para que os estados e municípios elaborassem seus respectivos planos, sendo o dia 24 de junho de 2015 como data derradeira para que os demais entes subnacionais elaborassem seus planos. O município de Serrinha cumpriu essa disposição, mas sinaliza um desafio, visto as dificuldades de envolvimento na formulação das políticas educacionais.

Na análise das metas do PME voltadas para Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal de ensino, a pesquisa demonstrou que o município seguiu quase que integralmente o PNE (2014-2024), diferenciando-se em poucos aspectos, especialmente sobre os prazos, conforme analisado no capítulo anterior. O alinhamento ou consonância não pode ser compreendido como simples reprodução ou cópia do PNE, mas deve, além de agregar as metas nacionais, garantir o atendimento das especificidades municipais, por meio da autonomia dos Municípios.

A análise das metas revela que, embora se constatasse que os prazos previstos nas metas do PNE não estavam na direção das reais possibilidades do município, tal meta foi mantida. Isso nos leva as seguintes indagações: O Plano Municipal de Educação foi construído para atender as reais necessidades educacionais do município? O PME destina-se tão somente, ao cumprimento de uma determinação legal ou é, de fato, instrumento de Planejamento voltado ao exercício da autonomia Municipal? Sem as condições dignas de financiamento o PME pode assumir responsabilidades determinadas pelo PNE? O que revela o fato das metas do PME serem consideravelmente idênticas ao PNE?

Embora a investigação sobre os desdobramentos do processo de elaboração do PME – Serrinha evidencie limitações, a necessidade de os entes subnacionais elaborarem seus planos corrobora na acepção do poder em âmbito local e contribui na construção e desenvolvimento de práticas e espaços que possibilitem e estimulem a participação social no planejamento das políticas educacionais.

A partir das leituras realizadas nessa pesquisa, percebemos que o cumprimento das metas e estratégias do PME- Serrinha (2016-2026), tendo em vista o alcance da educação de qualidade, ainda é um desafio, conforme já apresentado no capítulo anterior. Além da participação dos sujeitos que o implementarão, o plano necessita estar em consonância e vinculados às demais legislações vigentes, como Plano Diretor e Plano Plurianual (PPA) do município, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA). Desse modo, cabe compreender que o cumprimento das metas depende de recursos públicos periódicos e suficientes às demandas educacionais. Trata-se, portanto, do financiamento da educação. Contudo, a aprovação da Emenda Constitucional nº. 95 de 2016, originada da PEC 55/241 que limita “Teto dos Gastos Públicos”, sinaliza grandes percalços à garantia do desenvolvimento dos direitos sociais e de modo particular, no cumprimento das metas nos planos decenais de educação.

Diante dos achados da pesquisa, podemos afirmar em relação aos resultados, ao focar no terceiro objetivo que é construir coletivamente junto aos professores, estudantes, gestores, vice gestores das escolas pesquisadas uma proposta de intervenção com estratégias e ações que possam: a) promover a ampliação e divulgação pública do PME/ Serrinha e, por consequência maior compreensão dos seus objetivos e metas para Educação de Jovens, Adultos e idosos no município; b) contribuir para a compreensão e análise do Plano Municipal de Educação e os desafios para sua viabilização. As proposições realizadas nesse estudo, através dos círculos de diálogos e das análises apresentadas, não tiveram a intenção de ferir ou refutar o Plano Municipal de Educação de Serrinha, e sim acrescentar possibilidades

de ação que, instituídas, podem ser estendidas a avaliação e ao monitoramento das metas para EJA, das outras metas ou mesmo de Planos de outros municípios.

Embora seja necessário encerrar a escrita deste texto, não se encerram aqui as expectativas, reflexões e incertezas despertados por ele, visto que a investigação de um processo tão complexo como de uma elaboração de uma política pública que contempla a EJA na rede pública enseja o desejo de acompanhar seu processo de implementação e instiga a prosseguir com outras investigações nesta área, focalizando a avaliação, o monitoramento e a implementação do PME- Serrinha (2016-2026).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado**: distinções necessárias, 2009. Disponível em <<http://WWW.imil.org.br/artigos/sobre-politica-de-governo-e-politica-de-estado-distincoes-necessarias>>. Acesso em 10 de mar. 2016.

AMORIM, Antonio. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. Trabalho aprovado e apresentado na **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, p.1-17, de 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, M. et al. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. BH: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Sérgio de. **Reflexões sobre políticas públicas e o PNE**. Retratos da Escola, Brasília, DF; v.4, n.6, p 27-35, jan/jul.2010.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília. Editora Plano, 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.institucional.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: fev.2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

BODIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BORBA, Julian e SILVA, Lilian Lenite da Silva. Sociedade Civil ou Capital Social? Um Balanço Teórico. In. BAQUERO, Marcello e CREMONESE, Dejalma (Org.). **Capital Social e Prática**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisar-Participar**. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, p. 7-14, 1985.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 54, de 11 de novembro de 1996**. Modifica os arts. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **Parecer nº11/2000**, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000a.

BRASIL. **Resolução nº 1/2000**, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000b.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 03/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Lei 12.513/2001. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001** – aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 10 de jul. 2016.

BRASIL. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20 de mar.de 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494/2007, sancionada em: 20 de jun. 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- (FUNDEB)**. Brasília: Ministério da Educação, Presidência da República, Casa Civil, 2007. Disponível em: < <http://www.inep/mec.br>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. 2016**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/em/emc95.htm> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CORA, Coralina. **Saber viver**. Disponível em WWW.pensador.info. Acesso: 13 de jul.2016.

COSTA, N. do R. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação: saúde e saneamento na agenda social.** São Paulo: Hucitec, 1998.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A.; SALLES, F., GUIMARÃES M.; UDE, W. **Políticas públicas.** (Org.) Belo Horizonte: UFMG; PROEX, 2002. pp. 11-26.

CURY, C.R.J. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DI PIERRO, M.C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** Tese de Doutorado em Educação. PUC- SP, p.314, 2000.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, M^a Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Ano XXI, n^o 55, novembro/2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa.** v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008. Disponível em: <www.scielo.Org>. Acesso em: 25 de mar. de 2017.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo. Abril Cultural, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, Di Geraldo. **As Estruturas Elementares das Políticas Públicas.** UNICAMP/Núcleo de Estudos de Políticas Públicas: Caderno de Pesquisa, n^o82. Campinas, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sergio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKY, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5ª ed. São Paulo/SP, Cortez Editora, 2001.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo. ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai.- ago. p.108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

HADDAD, Sergio; XIMENES, Salomão. **A educação de jovens e adultos e a nova LDB: um olhar passado dez anos**. In: BRZEZINSKY, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo/SP, Cortez Editora, 2008, p. 130-148.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

HORTA, J.S.B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p. 5-34, jul. 1998.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: Ipea, 2014. 115p. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf. Acesso em 25 de mar.de 2017.

IBGE. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2015. Educação juventude raça/cor: primeiras análises. Brasília: 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: abril cultural,1978.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica a Economia Política. São Paulo: abril, 1984.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONLEVADE, João Antonio. **Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer**. Brasília. Idea. 2002.

MONTEIRO, J. V. **Fundamentos da política pública**. Rio de janeiro: IPEA/INPES, 1982.

NOBRE, Marcos. *1988 + 30*. In. **Novos Estudos CEBRAP** 105, julho 2016.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 182p

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. 2005. 480 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

PÁDUA, Elisabete. MATALLO, Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. São Paulo: Papirus, 2000.

PNAD/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2015.

RICHARDSON, R. J. et al. Questionário. In_____. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999, p 188-206.

RUMMERT, Sonia Maria. A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Revista Trabalho & Educação** –vol.17, nº3– set/dez–2008

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, dez. 2008.

SERRINHA (BA) (2016). **Plano Municipal de Educação de Serrinha**. Disponível em: www.serrinha.ba.gov.br/v2/index.php/component/k2/item/203-plano-municipal-de-educacao/203-plano-municipal-de-educacao?start=30 . Acesso em 10 de mar.2017.

SERRINHA (BA). Prefeitura Municipal. **Projeto de Lei nº 1.104**. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Serrinha: BA, 2015.

SERRINHA (BA). Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica nº 567, de 12 de julho de 2001**. Modifica a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Serrinha e dá outras providencias. Serrinha, 2001.

SOUZA, Celina. **Política públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, n.16, jul. dez., 2006. Disponível em: www.scielo.com Acesso em 10 de marc.2016.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Cadernos da AATR –BA** (Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia), Bahia, p. 1-11, 2002. Disponível em: <http://WWW.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr/2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. > Acesso em: 10 de mar. 2016.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004. 304p.

VIEIRA, S. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. V.23, n.1, p. 56-69, jan/abr, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -----PROFESSORES / GESTORES /VICE- GESTORES

Este roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa. A responsabilidade está atribuída a Madryracy F. Coutinho Medeiros Ovídio, discente do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, da Universidade do Estado Bahia - Campus I- Salvador.

O estudo tem como objetivo refletir sobre as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino do município de Serrinha nos níveis estadual e municipal, observando a construção e consolidação de melhorias nos programas e projetos educacionais, além de apresentar proposta de projeto de intervenção, assim como Estudar as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil para Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência os documentos legais nos níveis: Federal, estadual e municipal; Analisar de que forma as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos são consolidadas pela rede estadual e municipal no município de Serrinha; Refletir sobre os impasses e possibilidades vividas pelas escolas, no momento em que se depara com os pressupostos oriundos das políticas públicas e Construir uma proposta de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Serrinha. A sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância, pois você como Gestor(a), Professor(a) deste espaço escolar, poderia estar me informando sobre este assunto de maneira fidedigna. Saiba que em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que esta entrevista tenha os detalhes de todas às coisas na qual você está me informando eu gostaria de estar fazendo a gravação do áudio da nossa entrevista. Você me permitiria gravar a entrevista.

1. Qual a sua concepção de política pública?
2. Para você, existe distinção entre Política de Estado e Política de Governo? Se sim, qual(is)?
3. Você conhece o atual Plano Municipal de Educação do município de Serrinha? Como se deu sua elaboração? Você participou da elaboração do PME?
4. Que destaque faria para as metas aprovadas para o EJA no PME/Serrinha (2016-2026)?
5. Quais perspectivas e desafios você visualiza para a EJA no município de Serrinha?

APÊNDICE B- QUADRO GERAL DA PESQUISA APLICADA
Primeira Etapa – junho a julho

Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão e detalhamento da proposta de investigação em parceria, isto é, objetivos, metodologia, definição das instituições e grupos participantes da pesquisa, distribuição das tarefas, procedimentos e partilha das decisões; ▪ Construção compartilhada da proposta do ciclo de diálogo com os sujeitos da pesquisa participando do processo inteiro, desde a proposta dos ciclos de diálogos, produção de dados, planejamento, intervenção na realidade até a avaliação dos resultados.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar e discutir a proposta de investigação em parceria, tendo por perspectiva a intervenção na realidade pesquisada. ▪ Ensejar uma participação mais efetiva, muito mais equânime no processo produtivo.
Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogos no ambiente escolar, com professores, gestores, coordenadores e estudantes da EJA; ▪ Observação participante ▪ Diário de campo – Registro das apreciações imediatas e questionamentos que emergiram no momento da apresentação e construção compartilhada da proposta de intervenção.
Resultados Esperados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão das dificuldades e desafios da proposta em parceria apresentada, elaboração de planos de ação a cada etapa do projeto com a participação ativa e democrática de todos os envolvidos. ▪ Elaboração conjunta e colaborativa de instrumentos para observação e registro de comportamentos e situações durante o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Segunda Etapa – Julho a Agosto

Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento de dados para maior conhecimento dos participantes, através de entrevista semiestruturada com cada um dos sujeitos participantes. Nelas, a partir de questões, formulada pela pesquisadora, desenvolvia-se um diálogo com os sujeitos no qual eram abordados aspectos relativos a EJA e o processo de construção e implementação do PME/serrinha; ▪ Definição da ação conjunta para o conhecimento da realidade através do relato descritivo da vivência na Educação de Jovens e Adultos, com o levantamento do contexto escolar e dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores, gestores, estudantes para a participação na construção do PME/Serrinha e os desafios para viabilização do Plano Municipal de Educação no Município de Serrinha, referentes a EJA.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar elementos norteadores para a construção dos ciclos de diálogos discutindo as políticas públicas para EJA, com enfoque especial para o Plano Municipal de Educação. ▪ Produzir informações, dados e análises sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos, dificuldades enfrentadas pelos professores, gestores, estudantes para a participação na construção do PME/ Serrinha e os desafios para sua viabilização no Município de Serrinha, referentes a EJA;
Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogos espontâneos no ambiente escolar, com professores, gestores, coordenadores e estudantes da EJA; ▪ Entrevistas semiestruturadas ▪ Relato descritivo da Vivência com a EJA, das dificuldades enfrentadas para a participação na construção do PME/ Serrinha e os desafios para viabilização do Plano Municipal, referentes a EJA.
Resultados Esperados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de dados para o conhecimento e reflexão sobre o processo de construção e implementação do PME, de forma especial na Educação de Jovens e Adultos.

Terceira Etapa – Agosto a Outubro

Atividades

- **Ciclos de diálogos:** como possibilidade de levantar algumas discussões e apontamentos acerca da conjuntura atual da legislação educacional brasileira para Educação de Jovens e Adultos, bem como quais as expectativas e desafios que decorrem desse processo, propiciando ao grupo (sujeitos do conhecimento) entendimento de seus problemas para que possam percebê-los e levantar alternativas que vão de encontro aos seus interesses. Organizados em cinco diálogos:

Primeiro diálogo - A construção da identidade individual e coletiva: Primeiramente serão feitas as apresentações mútuas e a apresentação da proposta construída coletivamente para o ciclo e seus objetivos. Além disso, dedicou-se espaço para perguntas e dúvidas a fim de que se iniciasse o processo de construção da horizontalidade, da interação entre as partes e da aproximação das experiências vividas em relação ao acesso/ou à garantia de direitos.

Segundo diálogo – Organização das políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos: Pensando aproximações e pontos de diálogos- Apresenta o movimento de organização das políticas públicas, fazendo uma leitura crítica da legislação, para compreender a dinâmica e as contradições sociais, bem como a correlação de forças no momento histórico em que foi formulada a legislação.

Terceiro diálogo – O novo PNE e os desafios da EJA: Encontros e desencontros - analisa os desafios de se planejar a educação no Brasil e de maneira especial a EJA, tomando como referência o novo PNE aprovado e sancionado em junho de 2014, por meio da Lei n.13.005.

Quarto diálogo - A Educação de Jovens e Adultos no PEE - Bahia (2016-2026): as metas da EJA e as dúvidas que nos rondam - examina os limites e as possibilidades das metas do Plano Estadual de Educação 2016-2026 para a EJA na Bahia.

Quinto dialogo - PME do município de Serrinha: Articulações, tensões e perspectivas – Discussão do Plano Municipal de Educação(PME/Serrinha), analisando-o em suas diferentes partes, os discursos afirmados e os negados, ideologias e visões de mundo, o monitoramento e avaliação do Plano, considerando os atores envolvidos nos diferentes momentos do processo.

DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - “Vem, entra na roda com a gente...” Roda de Prosa - “Conquistas e Perspectivas na Educação de Jovens e Adultos no PME/Serrinha (2016-2026)”.

Esta Roda de Prosa reflete as experiências de aprendizagem nos ciclos de diálogos e tem como principal objetivo propiciar oportunidade de troca de informações e experiências entre a comunidade em geral e os participantes dos ciclos de diálogos.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o aprofundamento teórico para a compreensão da realidade das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, em especial o Plano Municipal de Educação do Município de Serrinha; ▪ Estudar as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil para Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência os documentos legais nos níveis: Federal, estadual e municipal; ▪ Analisar de que forma as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos são consolidadas pela rede estadual e municipal, no município de Serrinha; ▪ Discutir os desafios e possibilidades vividas pelas escolas, no momento em que se deparam com os pressupostos oriundos das políticas públicas para EJA; ▪ Construir uma proposta de Diálogos COM A COMUNIDADE, contribuindo para o fortalecimento de uma cidadania democrática, baseada na produção e ampla divulgação de informações e conhecimentos científicos sobre as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no município de Serrinha;
Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogos com professores, gestores, coordenadores e estudantes da EJA; ▪ Observação do participante; ▪ Diário de campo – Registro das apreciações imediatas e questionamentos que emergiram no momento dos ciclos de diálogos.
Resultados Esperados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximação dos estudantes, professores e a comunidade do PME existente, oportunizando os sujeitos de se sensibilizarem com as diferentes problemáticas e situações previstas para EJA no município de Serrinha, sentindo-se não só partícipes, como também corresponsáveis pela busca de alternativas para a melhoria da EJA; ▪ Contribuir para a compreensão e análise do plano municipal de educação, podendo criar possibilidades para avançarmos e aprofundarmos neste assunto de real importância para a organização do trabalho na EJA, ou seja, a realização efetiva e eficaz do processo rumo à melhoria da qualidade educacional da EJA; ▪ Exercitar atitudes éticas e de defesa da Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se em elementos multiplicadores para outras situações e contextos, seja através das futuras ações, como pela continuidade desta iniciativa. ▪ Contribuir para o fortalecimento dos laços entre comunidade escolar, comunidade externa e universidade, e o incentivo à criação de uma cultura da participação na vida societal.

APÊNDICE C- CRONOGRAMA DA PESQUISA APLICADA

Datas	Atividades
03/06	Discussão e detalhamento da proposta de investigação em parceria nas Escolas Estaduais.
12/06	Discussão e detalhamento da proposta de investigação em parceria nas escolas Municipais.
15/07	Construção compartilhada da proposta do ciclo de diálogo nas escolas Estaduais.
21/07	Construção compartilhada da proposta do ciclo de diálogo nas Escolas Municipais.
29/07	Alinhamento das proposta e aprovação final.
05/08	Levantamento de dados para maior conhecimento dos participantes.
12/08	Definição da ação conjunta para o conhecimento da realidade.
19/08	Primeiro diálogo - A construção da identidade individual e coletiva.
26/08	Segundo diálogo – Organização das políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos: Pensando aproximações e pontos de diálogos
02/09	Terceiro diálogo – O novo PNE e os desafios da EJA: Encontros e desencontros
16/09	Quarto diálogo - A Educação de Jovens e Adultos no PEE - Bahia (2016-2026): as metas da EJA e as dúvidas que nos rondam.
23/09	Quinto dialogo - PME do município de Serrinha: Articulações, tensões e perspectivas
30/09	Construção compartilhada da proposta do seminário, definição de: Tema, local, data, horário, parcerias, público, objetivos, programação detalhada,

	equipes de trabalho
07/10	<p>Organização do Seminário:</p> <p>Coordenação e organização - Responsabilidades: elaborar o planejamento geral do evento; estabelecer, monitorar e garantir o trabalho sinérgico das equipes de apoio; coordenar o evento e suas atividades; garantir a realização do evento conforme o planejado; elaborar o relatório final do evento.</p> <p>Comitê técnico-científico e cultural - Responsabilidades: definir conteúdo do material técnico a ser distribuído (apostilas, cartilhas, compêndios e outros); convidar palestrantes; coordenar a apresentação de trabalhos.</p> <p>Equipe de credenciamento e atendimento a participantes - Responsabilidades: prestar informação durante inscrições; executar o credenciamento dos participantes, distribuindo os materiais necessários; emitir certificados; monitorar frequência de participantes.</p> <p>Equipe de atendimento e apoio a palestrantes - Responsabilidades: prestar informações a palestrantes sobre programação do evento, traslado e hospedagem; monitorar chegada e saída de palestrantes; fornecer apoio durante as palestras.</p> <p>Equipe de cerimonial - Responsabilidades: elaborar o Roteiro de Cerimonial; fazer a locução do evento; recepcionar autoridades; organizar mesa diretiva; providenciar reserva de lugares em auditório ou mesas de jantar; coordenar cerimônias de abertura e encerramento.</p> <p>Equipe de comunicação e divulgação - Responsabilidades: elaborar planejamento de mídia para o evento; desenvolver artes e programação visual para impressos e material eletrônico; providenciar e monitorar impressão de materiais promocionais e informativos; distribuir materiais de divulgação; prestar atendimento à imprensa; providenciar o fechamento de clipping eletrônico e impresso para elaboração de relatório final.</p> <p>Equipe de tecnologia da informação - Responsabilidades: acompanhar instalação de equipamentos de informática (computadores, telões, Datashow, cabos de rede, roteadores, antenas); seguir todo o evento, prestando auxílio quando necessário.</p> <p>Equipe de logística - Responsabilidades: providenciar os serviços</p>

	necessários ao evento (decoração, iluminação, alimentação, projeção, traslado e outros) garantir que, no dia do evento, cada serviço seja executado dentro das especificações e prazos estipulados; recolher notas fiscais dos fornecedores e repassá-las para pagamento;
11/10	Elaboração do folder/cartazes e demais itens a serem utilizados no evento
14/10	DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE: Roda de Prosa – “Conquistas e Perspectivas na Educação de Jovens e Adultos no PME/Serrinha (2016-2026) ”.
21/10	AVALIAÇÃO FINAL - da realidade vivida pelos participantes nos círculos de diálogos, os estudos realizados, a realidade observada, a realidade entendida e interpretado pelo outro, seja ele, o professor, o gestor, estudante, a pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO A - -TERMO DE CONSETIMENTO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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: “ **UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE SERRINHA – BAHIA** ”, de responsabilidade do pesquisadora **MADRYRACY FERREIRA COUTINHO MEDEIROS OVÍDIO**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **Refletir sobre as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino do município de Serrinha no âmbito estadual e municipal, observando a construção e consolidação de melhorias nos programas e projetos educacionais**, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Contribuir para fomentar debates e proposta em torno da temática em questão, permitindo um olhar mais aprofundado e teórico sobre as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas que será gravada na forma de áudio, pela aluna MADRYRACY FERREIRA COUTINHO MEDEIROS OVÍDIO do curso de Mestrado 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 sigilo e, portanto, o (a) Sr (a) não será identificado. 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 (a) Sr (a) 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^o Antônio Amorim

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** antonioamorim52@gmail.com

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 **“UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE SERRINHA – BAHIA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário 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 a mim.

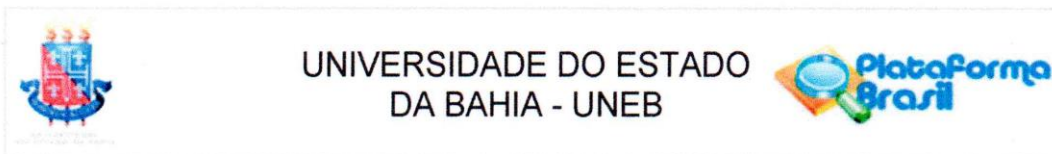
Salvador, 02 de maio 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO B - -PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE SERRINHA- BAHIA.

Pesquisador: Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58179416.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.732.180

Apresentação do Projeto:

Este projeto está vinculado à Linha de Pesquisa: Gestão, Organização e Política Públicas em Educação, e pretende estudar as políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, no município de Serrinhas. Tem como objetivo principal refletir sobre as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino do município de Serrinha no âmbito estadual e municipal, observando a construção e

consolidação de melhorias nos programas e projetos educacionais. Elegeu-se como lócus escolas estaduais e municipais analisando de que forma

as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos são consolidadas nestas escolas. Para tecer a investigação, foi escolhida a

abordagem qualitativa, como metodologia, a pesquisa participante e como procedimento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Como resultados esperados, apresenta-se: promover uma base de informações sobre a configuração atual das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no município de Serrinha, proporcionando uma avaliação dos modelos dominantes e/ou emergentes de políticas públicas e proceder à divulgação e disseminação dos resultados deste estudo por meio de artigos, participação em eventos e do

intercâmbio com diversas instituições de ensino e pesquisa educacionais. Esperamos que o estudo,

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

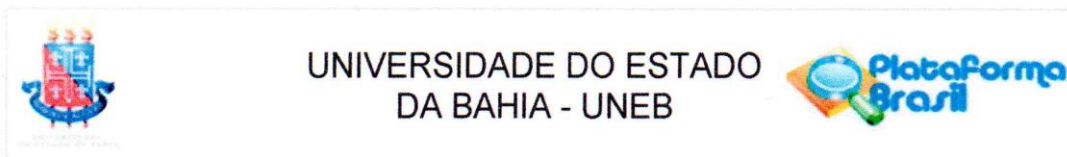
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.732.180

que evidencia as políticas públicas para EJA, possa contribuir para fomentar debates e propostas em torno da temática em questão, permitindo um olhar mais aprofundado e teórico sobre as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos, os entraves que impedem o avanço e sua materialização como instrumento de concretização de direitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino do município de Serrinha nos níveis estadual e municipal, observando a construção e consolidação de melhorias nos programas e projetos educacionais.

Objetivo Secundário:

Estudar as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil para Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência os documentos legais nos níveis: Federal, estadual e municipal; Analisar de que forma as políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos são consolidadas pela rede estadual e municipal no município de Serrinha; Refletir sobre os impasses e possibilidades vividas pelas escolas, no momento em que se deparam com os pressupostos oriundos das políticas públicas; Construir uma proposta de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Serrinha.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios apresentados de maneira correta em consonância com as normas que regem a pesquisa em seres humanos no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO C - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO - CÍCULOS DE DIÁLOGOS

CÍCULOS DE DIÁLOGOS

INFORMAÇÕES

Convidamos você para uma experiência de aprendizado coletivo, para juntas tecermos as novas respostas e perguntas sobre as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos que estão emergindo no nosso tempo.

Podem participar dos círculos de diálogos Gestores (as), Vice - gestores (as), Professores (as), funcionários (as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos e representante estudantil da EJA.

Os ciclos de diálogos serão realizados nas escolas participantes.

PROGRAMAÇÃO

1º CÍRCULO - JUNHO
03/06 - PRESENCIAL
12/06 - PRESENCIAL

2º CÍRCULO - JULHO
15/07 - PRESENCIAL
21/07 - PRESENCIAL
29/07 - PRESENCIAL

3º CÍRCULO - AGOSTO
05/08 - PRESENCIAL
12/08 - PRESENCIAL
19/08 - PRESENCIAL
26/08 - PRESENCIAL

4º CÍRCULO - SETEMBRO
02/09 - PRESENCIAL
16/09 - PRESENCIAL
23/09 - PRESENCIAL
30/09 - PRESENCIAL

SEMINÁRIO - OUTUBRO

REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB/CAMPUS I/ SALVADOR
MÉSTRADO PROFISSIONAL EM EJA (MPEJA)

A TEÇITURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM REENCONTRO COM OS DOCUMENTOS DEMARCATÓRIOS EM CURSO

ANEXO D- CARTAZ DE DIVULGAÇÃO - DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE

MPEJA
Município de Serrinha

Diálogos

COM A COMUNIDADE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: "VEM, ENTRA NA RODA COM A GENTE..."

INFORMAÇÕES

É um evento que consiste em um descontraído bate-papo recheado de referências sobre a Educação de Jovens e Adultos para estudantes, professores/as, gestores/as e interessados/as na Educação como um todo e na Educação de Jovens e Adultos, especificamente. Objetivando fortalecer os espaços de debates e reflexões no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

LOCAL: Rubem Nogueira
DATA: 10.10.2017
HORÁRIO: 19:00 às 22:00

PROGRAMAÇÃO

19:00 - Recepção (acolhimento)
19:20 - Atividade Cultural
19:30 - Roda de prosa: Conquistas e perspectivas Educação de Jovens e Adultos, no Plano Municipal de Educação de Serrinha
20:30 - Prosa Final /Plenária
21:00- Lanche Regional

ORGANIZAÇÃO

- ☐ Judith Sant'Anna Lima - Gestora do Rubem Nogueira
- ☐ Rita de Cássia Nunes Carvalho- Coordenadora
- ☐ Mestrado em EJA - MPEJA/ UNEB/CAMPUS I/SALVADOR
- ☐ Professores do Círculo de Diálogos da EJA do município de Serrinha.

RODA DE PROSA

CONQUISTAS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA (PME- 2016-2026).

ANEXO E – IMAGENS DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS: “A TECITURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM (RE)ENCONTRO COM OS DOCUMENTOS DEMARCATÓRIOS EM CURSO

Figura1 - Primeiro Círculo Dialógico



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 2 – Segundo Círculo Dialógico



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 3 – Terceiro Círculo Dialógico

Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 4 - Quarto Círculo Dialógico

Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 5 – Abertura da Roda de Prosa pela Gestora da Unidade Escolar



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 6 - Círculo de Diálogos com a Comunidade



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 7 - Círculo de Diálogos com a Comunidade



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.

Figura 8 - Participantes dos Círculo de Diálogos e organizadores da Roda de Prosa com a Comunidade



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora.