UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE BALISA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO: IMPACTOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Vitória da Conquista — BA
2022

SOLANGE BALISA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO: IMPACTOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Drº. Adenilson de Souza Cunha Junior

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas

Vitória da Conquista — BA

2022

C838p

Costa, Solange Balisa.
Políticas públicas municipais para a educação de jovens e adultos no território do velho chico: impactos no processo de escolarização. / Solange Balisa Costa, 2022.
175f.
Orientador (a): Dr. Adenilson de Souza Cunha Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da hia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da nquista, 2022.
Inclui referências. 155 – 167.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Escolarização. 3. Políticas Públicas Municipais. I. Cunha Júnior, Adenilson de Souza. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 374

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

SOLANGE BALISA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO: IMPACTOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adenilson de Souza Cunha Junior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

Prof.ª Dr.ª Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
(Examinadora Externa)

Prof.º Dr.º Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinador Interno)

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

Freire, 1993.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida, pela inspiração e a graça da conquista de um sonho.

A meus pais, Joao Costa e Helena, lavradores e moradores do campo que não mediram esforços para me apoiar nos estudos no percurso histórico da vida, mesmo diante das dificuldades encontradas com as poucas condições econômicas e estruturais que tínhamos.

Ao professor Adenilson, meu ilustre orientador pela sabedoria, leveza, confiança, doçura e seriedade sempre presentes ao longo destes dois anos de orientação que possibilitaram meu crescimento pessoal e intelectual em todo percurso acadêmico.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, a professora Fernanda Aparecida e ao Professor Cláudio Nunes, pelas preciosas contribuições que fizeram com que este trabalho ganhasse maior consistência e relevância.

As parceiras de caminhada do meu município de Bom Jesus da Lapa, Cláudia Batista minha grande incentivadora, Cristina Fernandes (Secretaria de Educação) pelo apoio e as colegas de percurso, Thiara Rodrigues, Maria das Graças e Queziane Martins pelo estímulo e companhia compartilhando as noites, mal dormidas, o cansaço e experiências na trajetória.

No caminho da pesquisa a gente aprende juntos. Agradeço aos colegas da turma de mestrado 2020 (turma da pandemia), e, de modo muito especial, a presença da minha colega Mônica Clementino que esteve comigo em todos os momentos mesmo a distância sendo parceira, amiga e colaboradora da minha pesquisa em todo o período.

A todos os professores do PPGEd/UESB que tanto conhecimento nos compartilharam, mesmo de forma remota. De modo particular, agradeço à professora Arlete Ramos por me acolher em seu grupo de pesquisa e agregar conhecimento a minha formação acadêmica.

Aos gestores e professores do *lócus* da pesquisa que gentilmente concederam as entrevistas, ensejando uma escola pública de qualidade para os(as) educandos(as).

Aos meus familiares e amigos que acreditaram no meu potencial e colaboraram para realização desse trabalho tornando possível a concretização desse sonho.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada de Políticas Públicas Municipais para a Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico: impactos no processo de escolarização, analisou como as políticas públicas municipais para a Educação de Jovens e Adultos desse território interferem no processo de escolarização dos(as) educandos(as) dessa modalidade. Para tanto, identificou as políticas públicas municipais existentes para EJA no território, como elas se apresentam nos documentos oficiais dos municípios, além de tratar acerca da relação entre essas políticas e o processo de escolarização dos estudantes desse campo. Nesse intuito, a pesquisa se aplicou na microrregião do Território do Velho Chico, agregando as cidades de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Sitio do Mato e Paratinga. O estudo se fez por meio de uma abordagem qualitativa que oferece ao pesquisador a liberdade de captar elementos implícitos nas ações e relações estabelecidas e vividas pelos sujeitos, para além de aspectos estatísticos. Teve como participantes 4 gestores e 6 docentes dos respectivos municípios (10 pessoas). Para produção de dados, foram utilizados a análise documental, a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada, além de questionários. A análise dos dados se fez com a técnica de análise do conteúdo, a qual possibilitou compreender a realidade das políticas públicas municipais dos 4 municípios pesquisados e quais suas implicações no processo de escolarização dos educandos(as) da EJA. Os resultados mostram as fragilidades dessas políticas nestes municípios, que ainda não acontecem de modo a favorecer a inclusão de toda sua população no processo de escolarização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; escolarização; Políticas Públicas Municipais.

ABSTRACT

This dissertation, entitled Municipal Public Policies for Youth and Adult Education in the Territory of Velho Chico: impacts on the schooling process, aims to analyze how municipal public policies for Youth and Adult Education in this territory interfere in the process of schooling of students in this modality. Therefore, it seeks to identify the existing municipal public policies for EJA in the territory, as they are presented in the official documents of the municipalities, as well as to infer about the relationship between these policies and the schooling process of students in this field. In this sense, the research was applied in the micro-region of the Territory, adding the cities of Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Sitio do Mato and Paratinga. The study was carried out through a qualitative approach that offers the researcher the freedom to capture elements implicit in the actions and relationships established and lived by the subjects, in addition to statistical aspects. The participants were 4 managers and 6 teachers from the respective municipalities (10 people). Documentary analysis, bibliographic research, semi-structured interviews and questionnaires were used for data production. Data analysis was carried out using the content analysis technique, which made it possible to understand the reality of municipal public policies in the 4 cities surveyed and what their implications are for the schooling process of EJA students. The results show the weaknesses of these policies in these municipalities, which still do not happen in order to favor the inclusion of their entire population in the schooling process.

Keywords: Municipal Public Policies; schooling. Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPS	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFITEIA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LDE	Laboratório Digital Educacional
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimentos de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual Participativo
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TI	Território de Identidade
TOPA	Programa Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Municípios que compõe o Território do Velho Chico 24
Figura 2 — Localização do município de Bom Jesus da Lapa-BA 29
Figura 3 — Localização geográfica de Serra do Ramalho — BA 30
Figura 4 — Localização Geográfica de Sítio do Mato — BA 32
Figura 5 — Localização geográfica do Município de Paratinga-BA 34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Perfil dos entrevistados 36
Quadro 2 — Produções Acadêmicas Selecionadas - CAPES, BDTD/IBICT 45
Quadro 3 — Produções Acadêmicas por temática 48
Quadro 4 — Trabalhos selecionados publicados nos Anais de eventos – ANPED (2010-2020) 50
Quadro 5 — Marcos legais da Educação de Jovens e Adultos a partir de 1990 73
Quadro 6 — Políticas de EJA em Bom Jesus da Lapa 80
Quadro 7 — Políticas de EJA em Serra do Ramalho 82
Quadro 8 — Políticas de EJA de Sitio do Mato 86
Quadro 9 — Políticas de EJA em Paratinga 88
Quadro 10 — Aspectos implícitos na análise situacional da EJA no PME (2015-2025) 94
Quadro 11 — Resumo das Estratégias apresentadas às metas da EJA no PME (2015-2025) 96
Quadro 12 — Aspectos gerais do Referencial Curricular da EJA (2019) 109
Quadro 13 — Processos de divulgação da EJA 116
Quadro 14 — Dificuldades encontradas na EJA na concepção dos gestores (visão macro) 120
Quadro 15 — Perfil dos alunos que compõe as turmas de EJA 125
Quadro 16 — Perfil dos professores que atuam na EJA nos municípios 127
Quadro 17 — Fatores que influenciam no processo de escolarização na perspectiva dos gestores 130
Quadro 18 — Maiores dificuldades no ensino Remoto 132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de população dos municípios do TI que serão pesquisados 25
Tabela 2 — Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento EJA- Ensino Fundamental- 2010-2019.....26
Tabela 3 — Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais) 2015- 2019 26
Tabela 4 — Taxa de frequência escolar bruta (jovens de 15 e 17 anos) TI Velho Chico (2010) 27
Tabela 5 — População fora da escola, faixa etária – Bahia, 2011 a 2015.....28
Tabela 6 — Perfil da oferta educacional dos Municípios da pesquisa.....75
Tabela 7 — População residente por faixa etária (2000-2020) 76
Tabela 8 — População municipal de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais e Taxa municipal de analfabetos com 15 anos ou mais 76
Tabela 9 — Evolução das matrículas de EJA – B.J da Lapa (2010-2010).....79
Tabela 10 — Evolução das matrículas de EJA em Serra do Ramalho (2010-2020).....82
Tabela 11 — Evolução das matrículas de EJA em Sítio do Mato (2010-2020).....85
Tabela 12 — Evolução das matrículas de EJA em Paratinga (2010-2020).....87
Tabela 13 — Leis que implementaram os Planos Municipais de Educação 94
Tabela 14 — Quantitativo de Estratégias Implementadas referentes às metas da EJA no PME (2015-2025) 100
Tabela 15 — Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos (%) censo escolar.....106
Tabela 16 — Taxa escolaridade por faixa etária (%) (2010).....106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA **21**
1.1 Abordagem qualitativa 21
1.2 Descrição do lócus da pesquisa: o território do Velho Chico 23
1.2.1 Bom Jesus da Lapa 28
1.2.2 Serra do Ramalho 30
1.2.3 Sítio do Mato 32
1.2.4 Paratinga 33
1.3 Caracterização dos colaboradores da pesquisa 35
1.4 Tipo de Pesquisa e Técnicas de Coleta de Dados 37
1.4.1 Pesquisa bibliográfica 37
1.4.2 Análise documental 37
1.4.3 Questionário 38
1.4.4 Entrevista semiestruturada 39
1.5 Análise e Tratamento dos Dados 41
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO **43**
2.1 Pesquisas encontradas acerca dos referenciais para o estudo das políticas públicas e processos de escolarização na educação de jovens e adultos 43
2.2 Políticas públicas educacionais 52
2.3 A educação de jovens e adultos no contexto sócio-histórico 54
2.4 Processos de municipalização 66
2.5 As políticas públicas municipais de EJA no território do Velho Chico 72
2.5.1 Bom Jesus da Lapa 78
2.5.4 Serra do Ramalho 81
2.5.2 Sítio do Mato 83
2.5.3 Paratinga 86
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EJA NA LEGISLAÇÃO DOS MUNICÍPIOS **90**
3.1 A EJA como política pública: o que contempla os municípios 90
3.2 Os planos municipais de educação: estruturação e concepções político-pedagógicas 91

3.3 Convergências entre concepções expressas no PME e a legislação brasileira para a EJA.....103
3.4 Breve olhar sobre o novo referencial curricular da EJA nos municípios 108
4 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE OS DADOS REVELAM.....112
4.1 A escolarização de adultos: o que compete aos sistemas municipais de educação (especificidades) 112
4.2 Política pública x escolarização: contradições entre a garantia do direito e a educação de jovens e adultos (análise das entrevistas).....114
4.2.1 Gestão da EJA 115
4.2.2 Políticas Públicas.....117
4.2.3 Perfil dos sujeitos 124
4.2.4 Processos de escolarização 128
4.3 A falta de escolarização: impactos sociais, educacional e políticos para os municípios 133
4.4 O declínio das políticas públicas de EJA: breve reflexão sobre o momento atual e a situação dos municípios do Território do Velho Chico.....138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....150
REFERÊNCIAS 155
APÊNDICES.....168

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo as políticas públicas municipais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Território do Velho Chico. Ela parte do desejo de investigar como essas políticas interferem no processo de escolarização dos(as) educandos(as) dessa modalidade educativa. A escolha por esse tema surge da compreensão de que a história de vida, a visão de mundo e o posicionamento político do pesquisador constroem o objeto de investigação.

O interesse por pesquisar Políticas Públicas e Educação de Jovens Adultos se deu mediado pelas experiências vividas enquanto professora da rede pública municipal de Bom Jesus da Lapa — Bahia, que se iniciou há 23 anos, em especial, no período de atuação como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deste município, quando atuei diretamente com a coordenação da EJA por um período de 2 anos.

Entretanto, a relação com o público da educação de jovens e adultos surge da minha história de vida. Nascida no campo, com formação básica instruída nas escolas multisseriadas, forjada na realidade objetiva dos sujeitos do campo é que me aproximo enquanto realidade objetiva das trajetórias vivenciadas pelos estudantes da EJA que lutam pelo direito de aprender. Tanto a EJA como a educação do campo situam-se no âmbito da inclusão, bem como na busca por igualdade social, de modo que ambas estão à margem no cenário das políticas públicas.

Na minha passagem pela educação como professora e como gestora tive o primeiro contato com os jovens e adultos em um curto período, porém, o suficiente para me sensibilizar por esse público, ao notar carência pela aprendizagem e as lacunas deixadas pelo ensino ao longo da história que, até então, eu não conhecia. Anos depois, fui convidada a atuar como coordenadora de turmas do Programa Todos pela Educação (TOPA) por 4 etapas e foi nesse momento que percebi as maiores fragilidades das políticas públicas designadas para as pessoas jovens, adultas e idosas, diante das façanhas inerentes ao Programa. No entanto, a oportunidade de conhecer a educação de jovens e adultos mais especificamente só aconteceu com o desafio de assumir a coordenação municipal da EJA, no ano 2019.

Para exercer essa função seria necessário fazer um diagnóstico da realidade e conhecer a legislação vigente estabelecida para tal. Desse primeiro contato nascem as primeiras experiências da pesquisa que, mais tarde, iriam me levar ao mestrado. Inserida no universo da sala de aula com o acompanhamento pedagógico do ensino, em contato direto com professores, gestores e principalmente com os (as) educandos(os), percebi, no rosto de cada

sujeito, as marcas deixadas por sua história de vida, carregada de sonhos, projetos, mas também anseios, medos, incertezas e carências. Esses sujeitos carregam ranços de um sistema excludente com políticas públicas que, embora implementadas, não foram capazes de resolver os problemas educacionais que ainda deixam tantos jovens e adultos à margem da sociedade.

Na busca por igualdade de oportunidade, a Educação de Jovens e Adultos posiciona-se no âmbito dos direitos por está prevista nas constituições brasileiras e ganha especificidade na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) nº 9.394/96, ao ser regulamentada como uma modalidade de ensino. Nestes termos, compreende ensino fundamental e ensino médio, para pessoas a partir de 15 anos e de 18 anos completos, respectivamente. Abrange a oferta de cursos e de exames de certificação (ainda chamados de exames supletivos na LDB). Porém, para chegar a esse patamar, foram necessárias muitas lutas da sociedade civil organizada, de modo que após essa conquista, outras vieram para agregar a seguridade desse direito. Assim, destacam-se as Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais da EJA expressas, respectivamente, nas resoluções nº 01/2000 e 03/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, entre outras resoluções e pareceres que compõem arcabouço legal da EJA.

Esses instrumentos trazem as especificidades e as características que demarcam esse campo de ensino em que a oferta deve ser de maneira diferenciada com uma organização escolar própria e com processos pedagógicos que evidenciem as características dos(as) educando(as), considerando seus interesses, condições de vida e de trabalho para uma aprendizagem significativa. Todavia, notamos que essas especificidades, embora estabelecidas na legislação da EJA, sobretudo no (Art. 37, Parágrafo 1º da LDB), na prática, nem sempre são efetivadas, uma vez que constatamos inúmeras fragilidades nesse atendimento que implicam diretamente nos resultados do processo de escolarização. Como exemplo citamos a pouca divulgação e abertura das matrículas, além das raras ações de incentivo aos estudos em muitos municípios, tanto no campo como na cidade. Falta também formação continuada específica para os professores que atuam nesse campo, acesso e aquisição de materiais singulares, bem como a presença de processos pedagógicos incompatíveis com a realidade do alunado, entre outros aspectos que ocasionam o abandono escolar e resultados insatisfatórios do processo de ensino aprendizagem.

Esses fatores remetem às políticas públicas implementadas nos municípios, pois são elas que determinam as ações educacionais junto à gestão. É nesse sentido que se configura a relevância desse estudo, pela necessidade de aprofundar as discussões sobre as políticas públicas voltadas para educação de jovens e adultos, já que historicamente a EJA tem ficado à

margem no cenário das políticas educacionais brasileiras. Prova disso, são os resultados educacionais nos quais podemos constatar ainda muitas pessoas fora da escola e com pouco desempenho em seu processo de escolarização. Pesquisas, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), mostram que dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado (PNAD Educação 2019). Esse e outros fatores só contribuem para o aumento das desigualdades educacionais da população brasileira.

Diante dessa realidade, a EJA se coloca como resgate do direito de acesso à educação escolar de jovens e adultos que tiveram historicamente seus direitos negados. No entanto, é perceptível um declínio nas políticas públicas da educação, fortalecidas na década de 2000, o que interfere diretamente nas políticas municipais; atualmente subsumidas a atual lógica de governos conservadores que se apropriam da educação para manterem a sua hegemonia, de modo que prevalece a desigualdade social.

Considerando que os resquícios da política nacional refletem no nosso meio e ao tomar conhecimento da realidade objetiva, a pesquisa foi desenvolvida no Território de Identidade do Velho Chico, composto por 16 municípios do estado da Bahia, o qual será detalhado posteriormente na parte da metodologia deste trabalho. A opção por pesquisar um território específico está relacionada ao fato de tornar a pesquisa mais abrangente, cujo objetivo é estreitar a relação entre a Universidade e as instituições educativas dessa região de origem do pesquisador, de modo que será possível dar uma devolutiva à sociedade dos resultados obtidos. Diante disso, tomamos como referência para esta pesquisa, os municípios de Bom Jesus da Lapa, que é sede do Território, além das cidades vizinhas de Sítio do Mato, Serra do Ramalho e Paratinga que formam uma microrregião. São 4 (quatro) municípios com especificidades diferentes, mas que compartilham dos mesmos anseios no cenário das políticas educacionais, em especial na EJA, todos eles possuem aspectos culturais, sociais e regionais aproximados dentro do Território de identidade que ocupam.

Ciente da dimensão que esta pesquisa proporciona ao pesquisador, no âmbito da educação e da trajetória acadêmica, trazemos como objetivo primordial analisar como as políticas públicas municipais para a Educação de Jovens e Adultos do Território do Velho Chico interferem no processo de escolarização dos(as) educandos(as) dessa modalidade. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: identificar as políticas públicas municipais para a educação de jovens e adultos no Território do Velho Chico; examinar como tais políticas se apresentam nos documentos oficiais com base no que propõe a legislação nacional para EJA;

e inferir sobre a relação entre as políticas públicas de EJA e o processo de escolarização dos estudantes dessa modalidade de ensino. Ao nos debruçarmos nessas finalidades que conduziram a pesquisa, esperamos apresentar as possíveis respostas para compreender de que forma as políticas públicas municipais para a EJA do Território do Velho Chico, interferem no processo de escolarização dos(as) educandos(as) dessa modalidade de ensino, mediante as evidências desse estudo.

Diante dessa problemática e na busca de alcançar objetivos propostos, esta pesquisa se sustenta na abordagem qualitativa por possibilitar a pesquisadora adentrar no universo pesquisado e compreender os fenômenos do mundo vivido. Para Brasileiro (2013, p. 49), "a pesquisa qualitativa é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas". Portanto, ela é descritiva e coleta os dados em fonte direta, assim, os processos e as dinâmicas contribuem para a construção do sentido que conduz a abordagem.

Para tanto, foram utilizados instrumentos e técnicas apropriados para a produção dos dados, tais como: pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários e entrevista semiestruturada com os 4 (gestores) e 6 (seis) professores, totalizando 10 sujeitos dos 4 respectivos municípios pesquisados. A análise dos dados farar-se-á por meio da análise do conteúdo na perspectiva de Bardin. Nesse cenário, entender como se apresentam as políticas municipais para a educação de jovens e adultos no *lócus* da pesquisa, ajudará a repensar sobre a oferta educacional no campo da EJA no âmbito dos direitos constitucionais, bem como seus avanços, retrocessos e, sobretudo, as implicações no processo de escolarização desses sujeitos e que influenciam diretamente no exercício pleno da cidadania.

Em termos conceituais, para subsidiar a pesquisa, abordamos autores como Freire (1989; 1993), Haddad (2000, 2009), Paiva (2006a; 2006b), Gadotti (2009), Arroyo (2005; 2019), Di Pierro (2005, 2010), Soares (2011), Catelli (2017), Costa (2017), dentre outros que discutem o campo da EJA e das políticas públicas da EJA e analisam a educação como ato político e libertário. Para o aporte metodológico e tratamento dos dados, apoiamo-nos em Amado (2017), Augusto Moreira (2002), Bardin (2011) e Lima (2014).

Considerando, portanto, o problema e objetivos, o estudo foi organizado em quatro capítulos sendo que no primeiro, apresenta-se o percurso teórico metodológico construído para consolidar esta pesquisa. Nesse capítulo, são elencadas as etapas realizadas para a elaboração desse estudo. Assim, delinearemos a abordagem, o método da pesquisa, como também apresentaremos, de forma mais específica, os municípios que constituem o *lócus* da pesquisa no Território do Velho Chico, bem como a noção de Território de Identidade, em

que serão descritas as características locais do espaço investigativo. Ademais, nessa seção serão identificadas as abordagens utilizadas para efetuar essa pesquisa e as escolhas dos instrumentos para produção e análise dos dados.

O capítulo 2, irá tratar das políticas públicas, com ênfase no seu conceito e especificidades para adentrar nas políticas públicas estabelecidas para a EJA, para tanto serão considerados seus condicionantes políticos, econômicos e sociais para a efetividade das ações educacionais no trato na oferta do ensino. Para essa compreensão, foi realizada uma apresentação do contexto histórico, no que se refere ao arcabouço legal para garantia do direito à educação. Assim, trata também do processo de municipalização que transcende, nos municípios, o gerenciamento de suas políticas municipais as quais serão examinadas para identificar quais políticas de EJA se encontram presentes no bojo da legislação local, ou seja, dos municípios pesquisados.

No capítulo 3, após a abordagem acerca das políticas municipais de EJA, serão examinadas como tais políticas se apresentam nos documentos oficiais municípios. Assim, falaremos do que compete à gestão municipal para assegurar a oferta da educação aos jovens e adultos. Nessa ocasião, explora-se a análise documental, com menções aos Planos Municipais de Educação, propostas curriculares, decretos, pareceres e outros documentos de relevância apreciados.

O capítulo 4 ocupa-se da problemática da pesquisa ao inferir sobre a relação das políticas públicas municipais com o processo de escolarização dos(as) educandos(as) da EJA. Assim, trata das especificidades dos municípios quanto à oferta da escolarização dos jovens, adultos e idosos. Nesse momento, são trazidos à tona os dados produzidos, correlacionando-os às falas dos sujeitos que mostram a contradição entre o que é proposto pelos municípios em suas políticas de EJA e o que, de fato, é implementado. Como consequência, evidencia vários impactos na vida dos sujeitos com implicações no exercício de sua cidadania, e no desenvolvimento da sociedade como um todo e ainda trazemos uma reflexão sobre o momento atual da EJA no panorama das políticas públicas no âmbito nacional e local ao tempo em que elencamos algumas sugestões para os municípios possíveis de serem realizadas.

Por último, finca as considerações finais que mencionam os resultados da pesquisa e principais conclusões desse estudo mediante o cenário atual das políticas públicas para EJA, na certeza de que a investigação em torno dessa temática deve continuar, pela sua relevância no contexto em que estamos vivendo e até porque não cabe nesta dissertação, mas que sirva de provocação para estudos vindouros.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo pretende apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que permitiram explorar o objeto de estudo: políticas públicas municipais para a Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico: impactos no processo de escolarização. Neste tópico, caracterizamos os municípios elencados como campo de estudo, os sujeitos da pesquisa, procedimentos e instrumentos para produção dos dados. Por fim, destacam-se os princípios e os procedimentos que foram adotados na análise dos depoimentos dos colaboradores da investigação, tendo a análise de conteúdo embasada em pesquisadores renomados da área como Bardin (2011) e Amado, Costa e Crusoé (2013).

1.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa pressupõe confronto entre os dados, as evidências, as informações que são coletadas sobre um determinado assunto, assim como o conhecimento teórico que vem sendo acumulado a respeito do objeto.

> Quando o pesquisador iniciante defronta-se com o dilema da pesquisa, é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites. [...] É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos revelar-se (FAZENDA, 1995, p. 12).

Neste ensejo, a pesquisa é entendida enquanto atividade humana e social impregnada valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Entendemos que a escolha de uma metodologia de investigação não pode ausentar-se de um processo de fundamentação teórico-metodológica que, como aponta Amado (2017, p. 17), “confere os instrumentos necessários para a interrogação do real, [...] para que ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenômenos”. Portanto, o ato de pesquisar exige do pesquisador, escolhas, posicionamentos e definições nos processos científicos de investigação. Isso implica em uma compreensão sistematizada da filosofia do método que se pretende utilizar e sustentar o estudo que se propõe a fazer.

Para a construção do conhecimento científico o ato da pesquisa é fundamental, por ser parte integrante do processo de formação da consciência crítica partindo do princípio da capacidade de questionar o objeto que se pretende investigar. Portanto, a investigação científica é um processo importante para a aquisição e a produção do conhecimento (RODRIGUES, 2006, p. 88). Ela possibilita ao pesquisador compreender o mundo em que

vive; desse modo, o papel do pesquisador é precisamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas por meio da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A escolha do caminho a ser percorrido deve estar apropriada à finalidade da pesquisa. Dito isso, esse estudo sustenta-se na abordagem qualitativa, cujos pressupostos preconizam um processo investigativo firmado no compartilhamento com pessoas, fatos e locais que constituem os sujeitos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são somente perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 1995). Além disso, a abordagem qualitativa oferece ao pesquisador a liberdade de captar elementos implícitos nas ações e relações estabelecidas e vividas pelos sujeitos, para além de aspectos estatísticos.

Com base nessa dimensão qualitativa da pesquisa, podemos inferir que ela nos oferece elementos exploratórios mais precisos que irão subsidiar o momento de realização das entrevistas, ao tempo em que possibilita uma reflexão sobre o tema, mediante a fala dos sujeitos. Ela auxilia também a análise documental e em todo processo de produção, já que esta dimensão proporciona o contato direto prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, no trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Neste processo, vai sendo estabelecido o dialógico reflexivo entre as teorias estudadas e as informações coletadas e registradas. Lüdke e André (1986, p. 1-2) afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Ainda para Lüdke e André (1986) *apud* Bogdan e Biklen (1982, p. 36), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Desse modo, buscamos compreender as bases filosóficas que sustentam os pressupostos teóricos metodológicos para inferir sobre a realidade encontrada.

Segundo Minayo (1996, p. 101), “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Autores como Minayo (1996), Triviños (1987), Bogdan & Biklen (1994) entre outros, afirmam que a pesquisa qualitativa se preocupa basicamente com a análise e a contextualização do objeto em estudo em uma realidade dinâmica e de muitas interações.

Estes enfoques fundamentam a opção por esse tipo de abordagem, por entender que é necessário realizar o confronto entre dados e o conhecimento empírico. Assim, ao analisar sistematicamente os documentos que apontam políticas públicas para a EJA para a garantia do direito à educação e os dados encontrados na investigação percebemos o distanciamento entre o previsto nos documentos e a realidade existente. Deste modo, reconhecemos a necessidade trazer à tona a realidade do atendimento a EJA nos municípios a fim de despertar um novo olhar para a construção de políticas que de fato deem condição de acesso e permanência a esse público e que os ajudem a obterem sucesso em seu processo de escolarização.

1.2 Descrição do *lócus* da pesquisa: o território do Velho Chico

A pesquisa foi realizada no Território de Identidade do Velho Chico que agrega 16 municípios da Bahia. Por meio do decreto nº 10.359, de 23 de maio de 2007: Territórios de Identidade (TI) constituem-se por uma política de planejamento do Estado da Bahia implementada desde o ano 2007, pelo governador da época, oriundo do Plano Plurianual Participativo 2008-2011 (PPA). O conceito de Território de Identidade nasce dos movimentos sociais acoplados à agricultura familiar e a reforma agrária, adotados pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) para formulação do seu planejamento (BAHIA, 2007a). Portanto, é uma forma de organização administrativa do estado da Bahia.

O Decreto nº 12.354/10, no artigo 1º, § 1º da Secretaria de Planejamento (SEPLAN) considera Território de Identidade como:

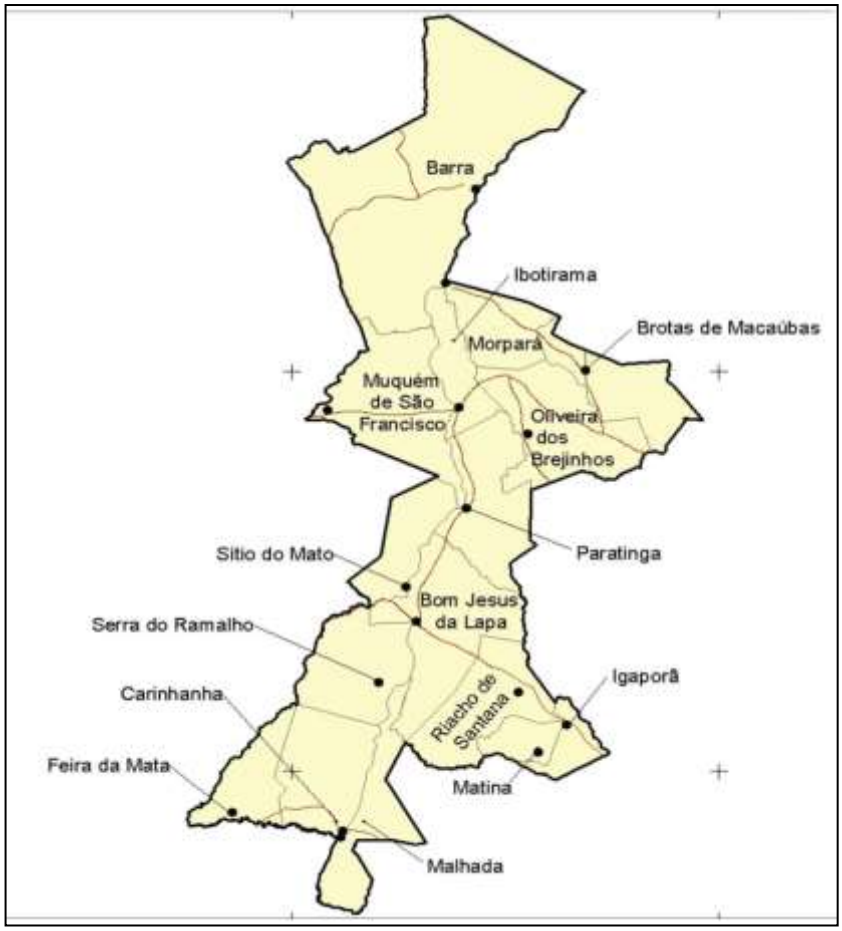
> o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2010, *on-line*).

De acordo com a SEPLAN, a organização por território tem o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas em razão da realidade local, o que possibilita o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Por isso, os territórios da Bahia foram constituídos de acordo com a especificidade de cada região. A metodologia para a construção desses elementos foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, em que as comunidades, por meio de suas representações, foram convidadas a opinar. Assim, a formatação dessa constituição por territórios, além de agregar espaços territoriais que se relacionam interna e externamente pelos processos específicos, também, possibilita distinguir

um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. O Governo do Estado, desde 2007, tem apoiado os territórios de identidade da Bahia, inicialmente “os reconhecendo como unidades de planejamento para facilitar a descentralização de políticas públicas, depois estabelecendo convênios com diversas organizações que atuam na articulação dos Territórios” (SEPLAN, 2018, p. 26). Isso tem sido bastante favorável aos municípios para superação das desigualdades sociais. Além disso, tal organização é necessária, pois cria um novo modelo de desenvolvimento, pautado em novas relações entre o Estado e sociedade, para a concretização e implementação de políticas públicas.

Ao todo, são 26 territórios baianos estabelecidos pela Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Cada território é composto por um conjunto de municípios. O território do Velho Chico compreende as cidades de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato conforme a Figura 1, a seguir:

Figura 1 — Municípios que compõe o Território do Velho Chico



Fonte: Eduão (2010).

Para esse estudo, tomamos como referência, a microrregião de Bom Jesus da Lapa. Esta microrregião é formada pelos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sítio do Mato e Serra do Ramalho. Todas as cidades com mais de 12 mil habitantes, perfazendo uma população total de 136.673 habitantes (IBGE, 2010).

Vale ressaltar que no ano de 2010, o TI do Velho Chico possuía 370.095 habitantes, e o segundo município com maior população era Bom Jesus da Lapa com 63.480 e constitui o mais populoso do *lócus* da pesquisa, como podemos conferir na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 — Número de população dos municípios do TI que serão pesquisados

Município	2010	Estimativa 2019
Bom Jesus da Lapa	63.480	69.148
Paratinga	29.504	32.000
Serra do Ramalho	31.638	31.472
Sitio do Mato	12.051	13.012
Total	**136.673**	**145.632**

Fonte: elaborada pela autora com base em IBGE (2021).

Cabe aqui justificar que a escolha por esses municípios se deu de forma cuidadosa e levou em consideração vários aspectos. A princípio, pensou-se na dimensão educacional e logística dessas localizações. Bom Jesus da Lapa é a cidade polo do Território do Velho Chico sendo também o principal polo educacional deste, por possuir escolas públicas e particulares que ofertam a educação básica, universidades públicas e privadas que oferecem o nível superior e dois Institutos Federais. Os demais municípios, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, foram selecionados por serem próximos e fazerem limites com Bom Jesus da Lapa e também pelo diálogo já existente entre gestores das secretarias de educação construído nos processos formativos dessa microrregião, já que todos pertencem ao mesmo Núcleo Territorial de Educação 02 (NTE) [1].

Vimos, por meio da sondagem inicial para a escolha do *lócus*, que eles apresentam características semelhantes em relação aos indicadores de desenvolvimento econômico e social, pouca oferta de educação para jovens e adultos, queda no número de matrículas dos últimos anos, descontinuidade e desarticulação no processo de elaboração e implementação de políticas educacionais para atender esse segmento com déficit de escolarização. Conclamamos que a pesquisa é uma possibilidade de compreender a formação histórica, social e econômica

[1] A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia. Conferir em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional. Acesso em: jan. de 2022.

deste território, bem como sua relação com os processos educacionais dos jovens e adultos imersos nesse campo do ensino.

Tabela 2 — Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento EJA- Ensino Fundamental- 2010-2019

Município	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bom J. Da Lapa	1.173	1.128	845	1.196	1.466	1.222	1.082	935	1.084	2.295
Paratinga	936	927	587	669	517	435	453	676	502	383
Serra Do Ramalho	588	614	562	488	412	341	328	409	204	164
Sitio Do Mato	104	95	19	482	601	601	121	56	57	40
Total	**2.801**	**2.764**	**2013**	**2.835**	**2.996**	**2.599**	**1.984**	**2.076**	**1.847**	**2.882**

Fonte: elaborada pela autora com base em LDE (2021) e no Censo Escolar/INEP (2007-2019).

Tabela 3 — Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais) 2015- 2019

Município	2015	2016	2017	2018	2019
Bom J. Da Lapa	15.378	14.853	15.042	14.974	14.991
Paratinga	7.144	6.707	6.741	6.599	6.497
Serra Do Ramalho	7.254	7.222	7.326	7.382	7.312
Sitio Do Mato	3.024	3.111	3.090	2.843	2.820
Total	**32.800**	**31.893**	**32.199**	**25.858**	**31.620**

Fonte: elaborada pela autora com base no Laboratório Digital Educacional — LDE (2021) e no Censo Escolar/INEP (2007-2019).

A Tabela 2 mostra a situação dos dados referentes às matrículas da EJA — Ensino Fundamental dos quatros municípios pesquisados em uma série dos últimos 10 anos. A Tabela 03 representa a oferta da EJA dentro do quantitativo de matrículas do município dos últimos 5 anos, pois mesmo nos que possuem uma quantidade de matrículas na mesma proporção, os números da EJA apresentam queda. Logo, percebemos a necessidade de analisar o que estes dados representam dentro das políticas municipais estabelecidas para esse segmento, uma vez que demonstram avanços e recuos quanto aos números. Provavelmente há também muitos jovens e adultos fora do processo de escolarização.

Por outro lado, no âmbito do TI Velho Chico, nos últimos anos, houve uma melhora significativa em função do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (2010), desenvolvido pela organização do Conselho de Desenvolvimento Territorial — CODETER, da Coordenação Executiva — CE, do Núcleo Técnico — NT e das Câmaras Técnicas, a qual foi o principal orientador das estratégias e intervenções no Território, cujo objetivo primeiro foi facilitar a articulação e a implementação de programas e projetos que viabilizem o desenvolvimento sustentável do Velho Chico.

Esse Plano foi iniciado em 2007, já, em 2010, aconteceu a 2ª edição, cuja metodologia para elaboração e atualização deste documento pautou-se no pressuposto da participação coletiva e democrática de todos os atores envolvidos no processo. O propósito foi propiciar uma reflexão crítica sobre a realidade, de modo que as propostas fossem direcionadas à transformação e melhoria na qualidade de vida das comunidades rurais e da população em geral. Isso refletiu na redução da taxa de analfabetismo, no aumento do número de matrículas e no crescimento da taxa de escolaridade média da população.

No entanto, a realidade ainda é insatisfatória, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo. Em relação às taxas de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais no TI Velho Chico e municípios que o compõe, para os anos de 2000 e 2010 (último censo) correspondiam a 22,2%, permanecendo acima da taxa apresentada pelo estado da Bahia (16,3%). Enquanto que a frequência escolar bruta da população de 15 a 17 anos, ficou em torno de 84,3% para o TI. Essa taxa não apresentou uma grande variância entre os municípios do TI como também nas 4 cidades que serão pesquisadas.

Tabela 4 — Taxa de frequência escolar bruta (jovens de 15 e 17 anos) TI Velho Chico (2010)

Bom J. da Lapa	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sítio do Mato**
82,7%	87,7%	85,4%	83,6%

Fonte: elaborada pela autora com base em SEI/BA (2018).

Lembramos que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 propõe a universalização do atendimento escolar à população de 15 a 17 anos, até o ano de 2016, porém, pesquisas publicadas recentemente apontam que essa meta ainda não foi alcançada em nenhuma unidade da federação. Podemos citar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada em 20 de junho de 2019, a qual mostra que no ano de 2018, 11,8% dos jovens nesta faixa etária estavam fora da escola, o equivalente a 1,1 milhão de pessoas. O relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020 (MEC, INEP, DIRED) evidencia que em uma das conclusões referente à meta 3, acerca da universalização do acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos, a ser atingida em 2016, ainda não foi alcançada, visto que, em 2019, 7,1% deles não frequentavam a escola.

Os dados comprovam que há muitas pessoas fora da escola ainda. As políticas públicas existentes ainda não garantem a universalização do ensino para que todos sejam inseridos no processo de aprendizagem e possam exercer a sua cidadania com maior dignidade. Trazemos a seguir números referente a população existente fora da escola da Bahia

em série, visto que não encontramos dados mais específicos restritos ao Território investigado.

Tabela 5 — População fora da escola, faixa etária – Bahia, 2011 a 2015

Faixa etária	2011	2012	2013	2014	2015
15 a 17 anos	144.059	146.074	150.627	129.302	141.754
18 a 24 anos	612.378	643.307	589.163	593.765	551.981
25 a 29 anos	595.518	550.308	523.297	484.861	465.088
30 a 40 anos	1.388.058	1.333.000	1.367.343	1.325.137	1.326.150
41 a 50 anos	1.196.861	1.261.731	1.135.469	1.177.674	1.199.053
51 a 64 anos	1.263.260	1.346.255	1.391.062	1.455.068	1.454.783
Mais de 64 anos	1.011.262	1.068.088	1.107.831	1.152.516	1.253.373

Fonte: Laboratório de dados educacionais (2021).

Esses dados comprovam que há muitos baianos sem estudar. Notamos a maior incidência entre a faixa etária de pessoas com 30 a 40 anos com, ou seja, na fase adulta. Quanto ao período os dados oscilam, porém, há um número preciso recentemente o que indica que não avanço na superação da escolaridade das pessoas.

Diante desse contexto, percebemos o quanto a educação de jovens e adultos ainda precisa avançar para garantir o direito à educação a todas as pessoas. Notamos a dificuldade de traçar um perfil mais preciso em relação a dados que remetem ao processo de escolarização dos municípios a serem pesquisados. Há muitas interrogações para entender como de fato a EJA está acontecendo nesses municípios o que motivou a definição da problemática desse estudo, bem como os objetivos propostos.

Portanto, conhecer e caracterizar o *lócus* da pesquisa e problematizar a Educação de Jovens e Adultos, considerando a realidade do Brasil, da Bahia e do Território do Velho Chico nos permitirá compreender o objeto da pesquisa e tecer algumas reflexões sobre as políticas públicas municipais estabelecidas para EJA no âmbito do direito à educação.

1.2.1 Bom Jesus da Lapa

A cidade de Bom Jesus da Lapa surge em função de um fenômeno natural que atraiu moradores e, ainda hoje, desperta a visita de pessoas do mundo todo. Tudo começou quando um peregrino ou andarilho, Francisco de Mendonça Mar, descobriu um morro à margem direita do Rio São Francisco, em 1691, onde viria mais tarde a ser o Santuário de Bom Jesus da Lapa. Em uma de suas inúmeras grutas, começa uma vida de eremita, devoto de Jesus Cristo e de Maria Mãe da Soledade. Nas redondezas do lugar existiam apenas alguns currais

de gado e empregados de fazendeiros grandiosos da época e, entre o morro e o Rio São Francisco, apenas algumas palhoças de índios Tapuias em pleno século XVII.

O povoado elevou-se a categoria de cidade com a denominação de Bom Jesus da Lapa pela lei estadual nº 1.682, de 31 de agosto de 1923. Pelos decretos nº 7.455, de 23 de junho de 1931 e 7.479, de 8 de agosto de 1931, o município de Bom Jesus da Lapa passou a denominar-se simplesmente Lapa. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município já denominado Lapa aparece constituído de 2 distritos: Lapa e Sítio do Mato e pelo decreto estadual nº 9.571, de 22 de junho de 1935, o município de Lapa voltou a denominar-se Bom Jesus da Lapa. Somente no ano de 1989 é que o município se desmembra dos distritos de Gameleira da Lapa e Sítio do Mato para este último tornar-se município.

Figura 2 — Localização do município de Bom Jesus da Lapa-BA

Fonte: adaptado do Google Maps (2021).

A cidade está situada a 796 km da capital estadual e é conhecida como Capital Baiana da Fé, por promover a 3ª maior festa religiosa católica do Brasil. A beleza natural da Gruta propiciou ao Santuário do Senhor Bom Jesus, mediante votação do Brasil inteiro, a classificação de Primeira Maravilha do Brasil. Diferencia-se de outras cidades da região pelo morro que possui em estilo gótico e suas grutas que lhe conferem um clima místico e diferenciado. Segundo o IBGE (2020), a população estimada é de 69.662 habitantes em 2020. Possui uma área total de 4148,5 km² e as atividades econômicas estão baseadas na agricultura, comércio, turismo e pesca, sendo as mais fortes fontes de renda, o turismo religioso e a fruticultura irrigada do 2º maior projeto de irrigação da Bahia, o Projeto Formoso.

Bom Jesus da Lapa é uma cidade que vem crescendo ultimamente em termos estruturais e se transformando para acolher os mais de 1 milhão de fiéis que visitam o

Santuário do Bom Jesus da Lapa durante todo o ano. Em dias de festa do padroeiro, no mês de agosto, a cidade chega a receber aproximadamente 300 mil pessoas de todas as regiões do país. Com isso, a rotina da população sofre alterações, sobretudo nos meses de junho a outubro que constituem o tempo forte das romarias. Esse fenômeno movimenta o turismo religioso que gera sustento à população local.

1.2.2 Serra do Ramalho

O município de Serra do Ramalho está localizado na região oeste do Estado da Bahia, na microrregião do Médio São Francisco, margem esquerda do Rio São Francisco, na distância de 830.00km da capital, fazendo limites com os municípios de Malhada, Carinhanha, São Félix do Coribe, Feira da Mata e Bom Jesus da Lapa. Possui uma área de 2.677,366 km², com uma população estimada de 31.416 habitantes (IBGE, 2020). O município recebeu essa denominação por ter como um dos limites territoriais a serra com o mesmo nome.

Figura 3 — Localização geográfica de Serra do Ramalho — BA

Fonte: Wikipédia (2021).

Embora existam vestígios da presença indígena nessa região, não obtém registros sobre os grupos indígenas que habitavam o local. Portanto, a história de Serra do Ramalho brota na década de 1970 em virtude da construção da Barragem de Sobradinho quando o Governo Federal escolheu as terras no Oeste da Bahia, próximas ao Rio São Francisco, a Bom Jesus da Lapa e a Carinhanha, em que desapropriou centenas de fazendas localizadas na região escolhida, a qual passou a se chamar Projeto Especial de Colonização e Reforma Agrária de Serra do Ramalho (PEC/SR) para abrigar os habitantes dos municípios de Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Sobradinho. No dia 13 de maio de 1975, começou o povoamento do PEC/SR pelo INCRA, com o objetivo de assumir a transposição das 1.800 famílias, distribuídas em 23 agrovilas, designadas de: Agrovila 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23, onde permanecem até hoje com essas denominações numéricas. O auge da colonização, entre 1975 e 1979, teve muita fartura e assistência do INCRA.

Essa organização despertou interesses políticos por parte de algumas lideranças e, em 13 de junho de 1989, o Município de Serra do Ramalho, que teve na prefeitura sua única via de organização e sustentação, aconteceu o declínio da lavoura algodoeira, aumentando o caos. Gradativamente a vocação para a pecuária foi surgindo como alternativa de sobrevivência para o povo.

Serra do Ramalho se caracteriza por ser um município eminentemente rural, já que, de acordo com os dados do Censo Demográfico em 2000, 88,5% da sua população residia em área rural, sendo que em 2010 essa população diminuiu para 80%. A contagem de 2000 e 2010 aponta que 84% da população reside no campo, e apesar da diminuição observada, até mesmo na projeção para o ano de 2020, a população residente no campo continua com expressividade.

A economia do município gira em torno das atividades agrícola e pecuária propícia à região. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Município foi calculado em 0,595, demonstrativo de uma realidade socioeconômica de extrema pobreza, uma vez que o município possui um grande número de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família do Governo Federal de qual tiram o sustento da família.

Com relação aos aspectos culturais, Serra do Ramalho possui uma diversidade de culturas por possuir uma população formada por povos vindos de outras 5 cidades desabitadas, em virtude da construção da barragem para usina hidrelétrica de Sobradinho. Assim, toda cultura desse povo se juntou à cultura existente. Dentre essas manifestações se destacam: vaquejadas, cavalgadas, jogos de futebol e de futsal. Festas dançantes com

apresentação de artistas locais e nacionais, pescarias e banhos nas “CRÔAS” do Rio São Francisco e Lagoas. Dentre as festas religiosas e populares, enfatiza-se a festa de São Sebastião e o reisado.

Observando o município como um todo, nota-se a necessidade de melhorias nos aspectos infraestruturas, sobretudo na questão do acesso à cidade pelas pessoas que vivem no campo devido às condições das vias públicas, ou seja, as estradas.

1.2.3 Sítio do Mato

O município de Sítio do Mato foi criado pela Lei Estadual nº 4.834 em 24 de fevereiro de 1989 quando se desmembrou do município de Bom Jesus da Lapa. Sua extensão territorial é de 1.751 km². Está situado a 823 km da capital do Estado da Bahia, Salvador, e está localizado na região oeste, no médio São Francisco. De acordo com o último censo IBGE (2010), a população é de 12.051 habitantes com estimativa 2020 de 13.059 habitantes.

Figura 4 — Localização Geográfica de Sítio do Mato — BA

Fonte: Wikipédia (2021).

Não existem muitos registros que narrem a história da cidade. Entretanto, pesquisas indicam que o desbravamento das terras às margens do São Francisco data do século XVI.

Naquela época a penetração e ocupação das terras se deram por meio de doações. A partir de então, surgiram os primeiros povoados e arraiais. Contam os moradores que este lugar surgiu em função das ações de um grande proprietário de terras. Deste modo, um Senhor chamado de Teodorico Antônio, que possuía terras que iam da boca do Rio Corrente até o pé do Morro, doou parte de suas terras à Nossa Senhora do Rosário (que se tornou padroeira da cidade), terras que mais tarde se constituíram em um Quilombo que até hoje sobrevive sob a denominação de Mangal.

O nome Sítio do Mato foi dado em virtude de estar situado às margens do rio São Francisco, em uma Mata Virgem (reserva florestal), onde foi montado um sítio pelos seus primeiros habitantes. Quando da emancipação do distrito foi inicialmente denominado de Porto Feliz, que não prevaleceu por já existir outra cidade com esse nome.

As atividades econômicas perpassam pela agricultura, pecuária, pesca, comércio. Tendo também suas rendas provindas do funcionalismo público municipal, das aposentadorias do FUNRURAL ou INSS, pensões e bolsa família (programa de beneficiários do governo federal) o que caracteriza sua população como sendo de média a baixa renda.

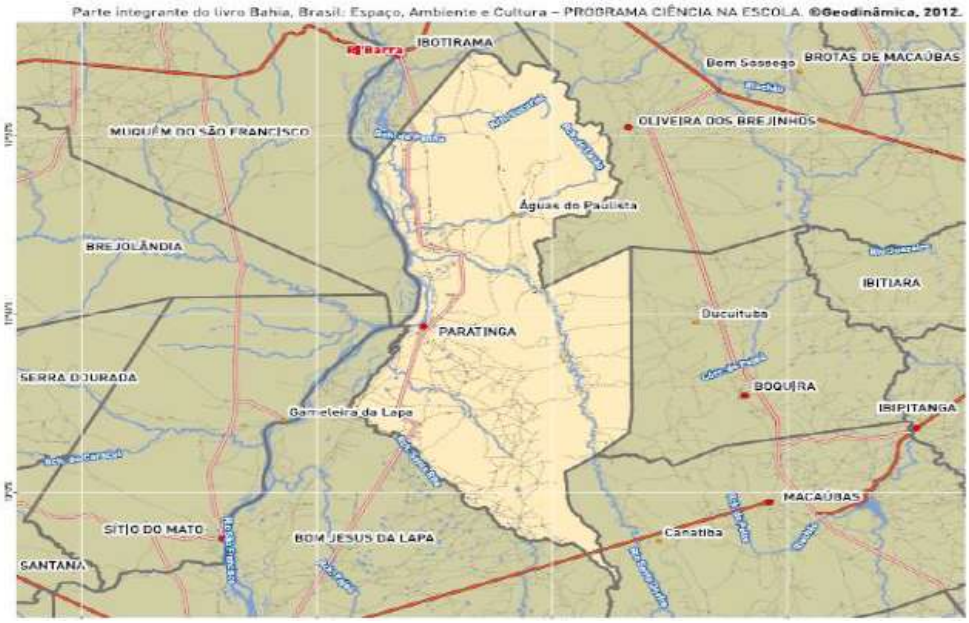
Enquanto os aspectos culturais da cidade denotam a presença de sítios arqueológicos, comunidades quilombolas históricas, como o Mangal Barro Vermelho. Existe também a cooperativa de mulheres artesãs, que conta com mais de 30 mulheres cadastradas, as quais confeccionam e comercializam artesanatos para o próprio sustento, dentre eles o feitio da farinha e a tapioca. Nas festas populares e religiosas não é diferente das cidades da região, predomina festa do padroeiro, reisado e marujada. No entanto, o que mais caracteriza o município são atividades ligada à pesca por ser banhado pelo Rio São Francisco e conter ainda em sua área o Rio Corrente.

1.2.4 Paratinga

A cidade de Paratinga é mais antiga dos 4 municípios que compõe esta pesquisa. Os registros apontam que em meados do século XVII já existia uma aldeia na região do médio São Francisco, localizada à margem direita do mesmo rio, em uma fazenda de criação de gado do Conde da Ponte, Antônio Guedes Brito. Havia currais de gado, o que contribuiu para fazer da aldeia ponto de passagem e pousada de boiadeiros e viajantes que iam rumo às Minas Gerais, ou em sentido contrário, às terras da Bahia. Tal localidade chamava-se, então, Urubu de Cima. A abundância proporcionada pelo local com criação de gado e o cultivo da terra fértil fizeram com que a população crescesse nas redondezas do Rio são Francisco.

Em 1718, o arraial foi elevado à Freguesia com o nome de Santo Antônio do Urubu de Cima. Em virtude de já existir uma imagem deste Santo na Capela local. Em 1745, o Arraial foi elevado à Vila e, em 27 de setembro de 1749, desmembrou-se de Jacobina com a denominação de Urubu. Em 25 de junho de 1897, a Vila Urubu foi elevada à categoria de Cidade por meio da Lei Estadual nº 177, de 25 de junho. A denominação Urubu perdurou até 1912 quando o então Deputado Muniz Sodré propôs a mudança para Rio Branco e, finalmente, em 1943, outro Decreto Estadual mudou o nome do município para Paratinga.

Figura 5 — Localização geográfica do Município de Paratinga-BA



Fonte: PME (2015) Paratinga/aspectos geográficos.

O município de Paratinga está localizado no oeste baiano, na margem direita do Rio São Francisco, a 710 km de Salvador. É cortado pela rodovia estadual BA-160**.** O município de Paratinga, segundo o censo 2010, tem uma população de 29.504 habitantes com a população estimada de 32.141 habitantes.

Os habitantes da região de Paratinga têm suas atividades econômicas voltadas para a agropecuária, em que o Vale do Santo Onofre é a principal região produtora de grãos do município, destacando-se no cultivo de feijão, de milho e de cana-de-açúcar. A pecuária bovina é predominante no município, havendo também a pesca no Rio São Francisco que desempenha papel de destaque na economia local, garantindo a sobrevivência de milhares de paratinguenses residentes nas comunidades localizados nas margens do Velho Chico. Não diferente dos outros municípios, possui muitas famílias de baixa renda que sobrevivem do Programa bolsa família e da pequena agricultura.

Com relação aos aspectos culturais, o município possui pontos turísticos do quais se destacam os balneários de Águas do Paulista e Brejo das Moças, comunidades localizadas no vale do Santo Onofre que necessitam de investimentos em infraestrutura e maior consciência da exploração racional das suas potencialidades naturais, como as praias localizadas no Rio São Francisco e a pesca esportiva no leito e nas lagoas do "Velho Chico". Outro grande destaque é a presença da fundação da Sociedade Filarmônica 13 de junho, fundada em 14 de agosto de 1902, entidade que permanece viva e atuante na vida social, cultural e religiosa do município.

1.3 Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Na pesquisa, é imprescindível a participação dos sujeitos colaboradores que se constituem no processo de interação com outros sujeitos em diferentes espaços de atuação e de sociabilidade. Para Faria (2013, p. 180),

> O ser sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político e social.

Portanto, a participação dos sujeitos contribui para a constatação das evidências que caracterizam uma pesquisa e as legitimam mediante os dados que vão sendo produzidos.

Tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, foram selecionados a princípio 12 (doze) sujeitos colaboradores, considerando os 4 municípios do Território de Identidade *lócus* da pesquisa. Obviamente, os primeiros selecionados foram os gestores podendo ser o secretário de educação, ou na impossibilidade deste, um coordenador/gestor da secretaria que tenha propriedade em responder pela EJA em seu campo de atuação.

No segundo momento, foram selecionados 2 professores de cada município, indicado pelo gestor, mediante o seguinte critério: que seja professor efetivo da rede e, preferencialmente, que tenha mais de 2 anos de trabalho com experiência na EJA anos iniciais e anos finais. No ato da pesquisa este quantitativo geral foi reduzido, por ter uma cidade que não ofertava a EJA no campo. Além disso, uma professora do campo de um município (Paratinga) indicada para a pesquisa, mesmo aceitando o convite, tem colocado impossibilidade de conceder a entrevista sempre se justificando por algum motivo. Em virtude desses entraves, totalizamos 10 sujeitos colaboradores.

Todos os partícipes colaboradores, aderiram à pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentado anteriormente ao ato da entrevista como constará no Apêndice do texto final dessa dissertação, sendo alguns assinados presencialmente e outros via endereço eletrônico.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes para garantir a imparcialidade, conforme assegura o TCLE, criamos nomes fictícios em substituição aos nomes reais dos colaboradores da pesquisa. Esses codinomes foram utilizados no momento da análise das falas no Capítulo IV. Deste modo, instituímos nomes próprios iniciados com a letra F, em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire que tanto contribuiu com a educação de jovens e adultos no país, reconhecido mundialmente. Assim, caracterizamos esses sujeitos:

Quadro 1 — Perfil dos entrevistados

Sujeitos	**Município**	**Função**	**Faixa Etária**	**Formação**	**Tempo de atuação na EJA**
Professora Francisca	Sítio do Mato	Professora de L. Portuguesa	46 – 50 anos	Pedagogia/especialista	2 a 3 anos
Professora Frida	Paratinga	Professora de L. Portuguesa	51-55 anos	Pedagogia/especialista	2 a 3 anos
Professora Flora	B. J. Lapa	Professora de L. Portuguesa	46 – 50 anos	Letras/Mestrado	2 a 3 anos
Professora Florzina	B. J. Lapa	Professora de L. Portuguesa	46 -50 anos	Letras/Mestrado	10 -15 anos
Professora Felicia	Serra do Ramalho	Professora de L. Portuguesa	41-45 anos	Pedagogia/Mestrado	18 anos
Professora Fátima	Serra do Ramalho	Professora substituta	41-45 anos	Pedagogia/Mestrado	3 anos
Gestor Fabiano	Sítio do Mato	Coordenador/ Ens. Fundamental	41-45 anos	Letras/especialista	4-5 anos
Gestora Fernanda	Serra do Ramalho	Coord./ EJA	36-40	Pedagogia/Mestre	2 a 3 anos
Gestora Francine	B. J. Lapa	Coord. / EJA	46 – 50 anos	Pedagogia/especialista	1 ano
Gestora Fabrícia	Paratinga	Coord./EJA	41-45	Pedagogia	2 meses

Fonte: Elaboração própria (2021).

Todos os colaboradores foram receptivos à proposta da pesquisa e demonstraram entusiasmo no trabalho com a educação de jovens adultos, sem se isentarem de responder algum questionamento, apesar de revelarem a insatisfação com a precariedade das políticas públicas para a EJA, mas com esperança de que surja um novo horizonte no futuro próximo, já que em 2021 inicia um novo ciclo de gestão nos municípios. O procedimento de como

aconteceram a participação desses sujeitos será descrito no item 1.5.1, o qual trata da entrevista semiestruturada.

1.4 Tipo de Pesquisa e Técnicas de Coleta de Dados

Em toda pesquisa é fundamental a escolha de instrumentos facilitadores do processo de produção de dados, dos instrumentos que visam a possibilitar chegar a alguns resultados com base nos objetivos que se pretende alcançar. Dessa forma, foram selecionados os instrumentos e técnicas a seguir.

1.4.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo do processo de investigação, após a escolha da temática a ser estudada. É um tipo de pesquisa que auxilia o pesquisador a adentrar no universo do seu interesse e se aplica a todas as áreas do conhecimento. Diz respeito ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade armazenados em livros, documentos e mídias digitais, conforme a evolução da sociedade. Assim, a pesquisa bibliográfica é feita por meio do levantamento de referências teóricas "já analisadas e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web sites", conforme pontuam Matos e Lerche (2001, p. 40) referente ao tema em estudo. Evidentemente, qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica do assunto que se pretende abordar, até porque o pesquisador precisa ter em mente o que já foi produzido sobre seu objeto de estudo.

Daí surge a relevância desse tipo de pesquisa, uma vez que todas as pesquisas exigem antecipadamente pesquisa bibliográfica, como forma de explorar o material a ser conhecido de domínio público. Na atualidade, existem vários mecanismos de suporte bibliográficos mediante o avanço tecnológico, o que facilita o acesso às publicações teóricas.

1.4.2 Análise documental

A análise de documentos é fundamental para conhecimento da legislação do ambiente pesquisado. Ela trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, às vezes não é fácil identifica-la. As análises documentais se diferenciam das bibliográficas por utilizarem materiais que não receberam tratamento analítico. Segundo Bravo (1991), esses materiais,

aqui chamados de documento, dizem respeito a todas as produções do homem, que demonstram sua ação, podendo revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Assim, documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e privados, disponíveis em papel ou virtualmente, como cartas, diários, memorandos, ofícios, boletins, reprodução de imagem e som, além de fotografias são algumas das fontes utilizadas em pesquisas documentais (BRAVO, 1991). Deste modo, enquanto que as pesquisas bibliográficas utilizam fontes constituídas por material já elaborado localizado em bibliotecas, a pesquisa documental se expressa sob as mais variadas fontes sem necessitar de tratamento que requer análise (MATOS; LERCHE, 2001, p. 40).

Nesse sentido, para o estudo em torno das políticas públicas para a EJA, será utilizada primordialmente a análise do Plano Municipal de Educação, referente aos quatro municípios selecionados para pesquisa. Em seguida, também serão analisados outros documentos legais que regem a EJA, que por ventura forem localizados no âmbito da pesquisa, tais como pareceres, decretos, proposta curricular etc.

Além desses documentos oficiais serão incluídos outros que remetem ao processo de escolarização dos sujeitos da EJA como relatórios com dados educacionais, registros, relatos, entre outros que estejam disponíveis. Marconi, Lakatos (2009, p. 176) afirmam que “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. [...]”. Esses instrumentos contribuem para o diagnóstico da realidade pesquisada. Assim, discorreremos sobre a análise documental realizada no campo de pesquisa, não como ponto de partida, mas como estratégia para formulações de questionamentos, confrontados com os demais instrumentos utilizados.

1.4.3 Questionário

No processo de produção de dados da pesquisa, utilizamos o questionário que é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que fora respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Conforme os autores, esse instrumento pode ser aplicado de duas maneiras: por meio do envio do arquivo pelo *e-mail*: deste modo, o respondente recebe o questionário em seu endereço eletrônico, ou por meio da construção de uma *home-page*.

Destarte, investigar, analisar e compreender como as políticas públicas municipais para a EJA do Território do Velho Chico interferem no processo de escolarização dos(as)

educandos(as) do campo da EJA é o que moverá esse estudo. Portanto, conhecer quem são esses sujeitos no Território? Quais as dificuldades encontradas no processo de escolarização? Quais as políticas públicas municipais existentes para esta área? Como essas políticas se apresentam nos documentos oficiais do município a exemplo do PME? Há oferta de educação escolar pública para jovens, adultos no campo e na cidade? A EJA tem sido reconhecida e tratada, enquanto direito de toda população? Estas são as principais indagações que ajudarão a responder o problema da pesquisa, conforme análise das respostas dos questionários e na análise documental.

De tal modo, o questionário foi elaborado contendo 9 sessões com questões objetivas destinadas aos 4 gestores (secretário(a) municipal de educação) dos respectivos municípios da pesquisa, com o propósito captar informações necessárias quanto à efetivação das políticas municipais para EJA. A elaboração se deu sob duas possibilidades, em *home-page* para ser respondido pela plataforma Google Forms e em arquivo word, sendo utilizado somente via *e-mail* ao(a) secretário(a) municipal de educação. Tais questionários foram respondidos mediante prazos estabelecidos. As questões contidas nos questionários foram organizadas de forma clara e cuidadosa de modo que os colaboradores pudessem responder com compreensão e sem cansaço.

1.4.4 Entrevista semiestruturada

Com o objetivo de levantar elementos para a produção de dados em consonância com o questionário anteriormente citado, será utilizada a entrevista que seguirá roteiros pré-estabelecidos, especificamente elaborados para levantar informações acerca das políticas públicas municipais para a EJA. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada possui como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. De tal modo, o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor ainda complementa enfatizando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e assim as respostas não são condicionadas a uma padronização de alternativas.

Cada questão do roteiro é aprofundada diante da resposta do entrevistado, como um funil, no qual perguntas gerais vão dando origem às específicas a partir da necessidade para compreensão dos fatos. A entrevista é conduzida, em grande medida, pelo entrevistado, valorizando seu conhecimento, mas ajustada ao roteiro construído.

Baseado nesses pressupostos, foram realizadas entrevistas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, sendo gestores e professores conforme descrição em campo anterior deste trabalho. As questões pré-estabelecidas para as entrevistas do gestor e do professor foram semelhantes, adequadas à função de cada um, com o intuito de captar as informações necessárias que darão sentido ao objeto de estudo.

As entrevistas com os 10 (dez) colaboradores foram realizadas entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021 sendo apenas 1 (um) no mês de abril deste ano. Estes momentos de diálogos aconteceram da seguinte forma: 2 (duas) pessoas foram entrevistadas presencialmente, 4 (quatro) pessoas pelo aplicativo Google Meet, conforme exposto no TCLE e 3 (três) pessoas em chamada de vídeo pelo WhatsApp, pois a conexão do Google Meet falhou pela má qualidade da internet local, e, 1(uma) entrevista realizada por mensagens de texto e voz via WhatsApp. O diálogo realizado com cada um desses colaboradores durou entre 35 a 60 minutos, seguindo o roteiro da entrevista semiestruturada.

Cabe aqui justificar que encontramos algumas dificuldades nesse processo em virtude das restrições provocadas pela pandemia de Covid-19 e pela mudança de gestão que teve um novo ciclo em 2021. Por isso, a última colaboradora a ser entrevistada foi a gestora do município de Paratinga, já que permaneceu a mesma secretária de educação, porém mudou a coordenação da EJA. Ainda que muito solícita, a nossa entrevistada sugeriu que entrevistássemos a nova coordenadora que fora contratada para exercer a referida função. Por esse motivo, essa última entrevista aconteceu por etapas. No primeiro momento, foi apresentado o teor do TCLE via WhatsApp explicando como seria a colaboração, no segundo momento as questões da entrevista para que o informante pudesse se preparar, pois ainda não conhecia a EJA do município e esta seria a sua primeira experiência com a EJA. No terceiro momento, duas semanas depois, foram respondidas as questões por áudio, quando tivemos um diálogo para complementação da entrevista. Essa foi a condição viável para obter as informações da coordenação da EJA deste município. Ressaltamos que anteriormente houve um diálogo com a coordenação desta secretaria para a análise documental e para a realização do questionário, de modo que não tivemos nenhuma dificuldade.

Em geral, todas as entrevistas aconteceram conforme a possibilidade dos colaboradores, em dias e horários combinados, após a aceitação do TCLE lido e explicado anteriormente à entrevista, como já mencionamos. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão do participante para fins de transcrição da fala e tiveram sua relevância na nossa pesquisa. No entanto, obtivemos maior conteúdo nas entrevistas dos professores que incidiram diretamente no questionamento que move este estudo.

1.5 Análise e Tratamento dos Dados

O processo de análise de dados trata de reunir e organizar todos os dados encontrados no campo pesquisado diante das leituras realizadas e de todo conteúdo apreendido. É um processo complexo, pois "não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação" (GIL, 1999, p. 185). Deste modo, a pesquisa foi conduzida por um processo cíclico de agir e refletir criticamente sobre as ações: o pesquisador, fazendo uso de seu arcabouço teórico conforme as técnicas empregadas na pesquisa.

Nesse contexto, os dados foram analisados por meio da técnica de análise do conteúdo. Segundo Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

Neste processo, nota-se que análise de conteúdo, elaborada por Bardin (2011), é muito utilizada em pesquisas qualitativas. Ela permite a descrição sistemática do conteúdo de uma comunicação na busca de resultados, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o problema de pesquisa. Assim, a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas entre os participantes da pesquisa com o objetivo de obter, em função das mensagens trocadas nessa comunicação, inferências que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado. Por conseguinte, a técnica se organiza em três fases a saber: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação.

Nesse contexto, utilizamos as três fases fundamentais propostas por Bardin (2011). Na 1ª fase ocorreu a pré-análise por meio do contato com os documentos submetidos à análise. Foram reunidos os documentos oficiais dos municípios que contêm legislação para a EJA, a

exemplo do PME, e a transcrição das entrevistas dos participantes, como também a organização dos questionários. Na 2ª fase foi feita a exploração do material com codificação sob a escolha das unidades de registro com recorte, a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente para categorização. Na 3ª fase acontece o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. É o momento de tornar os resultados brutos válidos e significativos que vai além do conteúdo manifestado nos documentos. Esse é o momento de relacionar os dados encontrados com a sua fundamentação teórica. Neste momento ocorrem as inferências sobre as implicações das políticas públicas municipais no processo de escolarização dos educandos(as) da EJA. Essa técnica proporciona uma interpretação de dados relevante para alcançar os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Em suma, a análise de conteúdo busca de forma sistematizada proporcionar maior objetividade, de forma a validar possíveis descobertas. Para Severino (2007, p. 121), análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informação constante de um documento, sob formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens”. Após esse processo os dados foram sistematizados em forma de relatório para compor o texto da dissertação referente a esse estudo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas públicas municipais presentes no Território de Identidade do Velho Chico por meio do levantamento de informações sobre as políticas implementadas nos 4 municípios pesquisados. Para tanto, fez-se necessário revisitar a literatura na busca por pesquisas e referenciais para trazer à tona conceitos primordiais que envolvem essa temática. Assim, será elencado, a princípio, o que são políticas públicas, uma breve abordagem sobre a educação de jovens e adultos no contexto sócio-histórico e o processo de municipalização. Esses referenciais trazem subsídios para a apreciação das políticas públicas de EJA evidenciadas no ato da investigação

2.1 Pesquisas encontradas acerca dos referenciais para o estudo das políticas públicas e processos de escolarização na educação de jovens e adultos

Todo estudo exige do pesquisador um passeio pela literatura a fim de conhecer melhor o campo teórico em se situa a pesquisa. Nesse intuito fizemos um levantamento teórico conceitual de como anda as pesquisas no campo da política pública para posteriormente apresentar a realidade local dos municípios analisados.

Frente a este objetivo, buscamos conhecer o estado da arte acerca das políticas públicas e processos de escolarização sendo utilizado como suporte para o levantamento dessas produções em repositórios do tipo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como artigos publicados nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Essa tarefa teve a intenção de propiciar reflexões a respeito das contribuições de pesquisadores da educação, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no campo das políticas públicas.

Para que o estudo fosse consistente e obtivesse resultados relevantes, selecionamos o recorte temporal de 2010 a 2020. Utilizamos como referência para esse recorte a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 que representa uma das maiores conquistas no campo da EJA. A partir deste evento, ganha maior visibilidade e consequentemente redimensiona as pesquisas nesta área.

Deste modo, buscamos conhecer o que já foi construído em torno das Políticas públicas para Educação de Jovens e adultos, sobretudo no que se refere ao processo de escolarização dos(as) educando(as) dessa modalidade, com a intenção de analisar, com base nesse conhecimento, possíveis pontos de convergência e divergência, generalizações, lacunas, consequências sociais e perspectivas para o futuro.

Assim, na busca pela produção do conhecimento científico nas academias ou grupos de pesquisas, o trabalho do tipo Estado da Arte ou do Conhecimento faz-se necessário em razão de possibilitar a análise e discussão da produção científica em um determinado período específico em qualquer área do conhecimento que se pretende estudar, contribui para que o pesquisador tenha uma noção da totalidade do que já foi constituído em torno do seu objeto de estudo e lhe proporciona um planejamento mais eficaz de sua pesquisa. Conforme Haddad (2002, p. 9), pesquisas desse tipo permitem "identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras".

Logo, notamos que o estado da arte traz uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma determinada área do conhecimento, pois além de mostrar os aportes relevantes daquilo que tem produzido, ainda possibilita que o pesquisador possa refletir sobre as principais lacunas referentes aos aspectos teóricos/metodológicos a fim de que seu trabalho seja significativo. Ao construir essa produção do estado da arte, o pesquisador busca conhecer "o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos" (LUNA, 2007, p. 82).

Nesse intuito, realizamos a busca por pesquisas entre teses e dissertações e trabalhos desmembrando o título com os seguintes descritores: "Políticas Públicas", "Educação de Jovens e Adultos" e "Processos de Escolarização". Tal procedimento se deu em quatro etapas. No primeiro momento, foi feito a busca nos bancos da CAPES e IBICT. No segundo momento houve a seleção dos trabalhos que iriam fazer parte da análise quantitativa de acordo com os temas e fora encontrado o total de 207 pesquisas. No terceiro momento foi feito uma breve análise qualitativa com leitura dos resumos e palavras chaves selecionando os trabalhos que mais se aproximavam com objeto de estudo salvando-os numa pasta, restando apenas 6 produções. Na quarta etapa, partimos para ampliação da pesquisa bibliográfica referente as publicações nos bancos da AMPED onde foram encontrados 17 trabalhos.

Queremos aqui destacar a 3ª etapa desse procedimento que se deu após examinar quantitativamente as pesquisas encontradas partindo para a análise qualitativa das pesquisas. As 190 produções encontradas na CAPES e as 17 do IBICT foram examinadas pelo título, palavras-chave e as que mais relacionavam com objeto de pesquisa foram lidas o resumo a

fim de conhecer melhor a pesquisa. Assim, houve outra seleção onde os trabalhos foram salvos numa pasta para aproveitamento de estudos e uma análise maior dos mesmos. Destes, restaram apenas 11 produções (3 teses e 9 dissertações) conforme quadro a seguir:

Quadro 2 — Produções Acadêmicas Selecionadas - CAPES, BDTD/IBICT

Título da Pesquisa	Autores	Banco	Tipo T/D	Programa Instituição	Ano	Região
Estratégias para permanência-Percepções dos jovens e adultos sobre o abandono no processo de Escolarização na rede municipal de educação de Salvador	ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA Or.Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado. FORTALEZA 2014	CAPES	D	Universidade Federal da Bahia	2011	Nordeste
Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos	ADENILSON SOUZA CUNHA JUNIOR Or.Drª. Maria Inêz Oliveira Araujo	CAPES	D	Universidade Federal de Sergipe	2012	Nordeste
A Educação de Jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará	ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA Or. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado	CAPES	T	Universidade Federal do Ceará	2014	Nordeste
O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos	NAYARA RISTINA CARNEIRO DE ARAÚJO Or. Dr.ª Maria Margarida Machado.	CAPES	D	Universidade Federal de Goiás	2014	Centro-Oeste
Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no amazonas: Diretrizes, Debates e perspectivas (2010-2014).	MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO Or.Drª. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.	CAPES	D	Universidade Federal do Amazonas	2015	Norte
O pioneiro das políticas públicas Municipais para alfabetização de Jovens e adultos em Diadema/SP: avanços e desafios	VERÔNICA MARIA DOS SANTOS Or.Drª Maria Leila Alves	CAPES	D	Universidade Metododista de São Paulo	2015	Sudeste
Políticas públicas para educação de jovens e adultos em Uberlândia -MG	JULIANA ANDRADE ROCHA Or.Dra. Ana Maria Gonçalves	IBICIT	D	Universidade Federal de Goiás	2016	Centro oeste
Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA	DIERGE ALLINE PINTO AMADOR Or. Salomão Antônio Mufarrej Hage.	CAPES	D	Universidade Federal do Pará	2016	Norte
Políticas Públicas Para Educação de Jovens E Adultos em Uberlândia MG	JULIANA ANDRADE ROCHA Or.Dra. Ana Maria	CAPES	D	Universidade Federal de Goiás	2016	Centro-oeste

Título da Pesquisa	Autores	Banco	Tipo T/D	Programa Instituição	Ano	Região
(1990/2008)	Gonçalves					
Política educativa de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para educação	ELIZÂNGELA RIBEIRO FRAGA Or. Drª Edna Castro de Oliveira.	CAPES	T	Universidade Federal do Espirito Santo	2017	Sudeste
Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades	VALÉRIA APARECIDA VIEIRA VELIS Or. Dr.ª Joyce Mary Adam	CAPES	T	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho	2018	Sudeste

Fonte: Elaboração própria com base nas buscas na CAPES, BDTD/IBICT.

Para chegar a esse quadro de 11 pesquisas, houve muitas análises, pois fora selecionado um quantitativo maior, mas ao voltar e reler os resumos verificamos que, em alguns casos, não retratavam muito bem a pesquisa, assim, houve a necessidade de folhear o trabalho para verificar mais aproximações com o objeto de estudo. Dentre os estudos apresentados no Quadro 2, dois trabalhos não foram encontrados no banco da CAPES, por serem anterior a Plataforma Sucupira, mas foram achados em *sites* de busca.

Diante disso, buscamos analisar nas teses e dissertações a abordagem da pesquisa, metodologia, instrumentos utilizados, tipos de estudo, principais autores, objetivos propostos, resultados e aspectos relevantes que corroboram com o nosso estudo. Verificamos que todos os trabalhos tratam da abordagem qualitativa, apenas um quali-quanti, onde constam: pesquisa aplicada, etnográfica, pesquisa participante, estudo exploratório, observação sistemática, ação colaborativa, análise de falas de sujeitos entre outros aspectos associados. Um ponto em comum em todos os trabalhos observados é que ambos impregnam a análise documental, o que é essencial ao investigar Políticas Públicas, assim como a entrevista semiestrurada com os sujeitos da pesquisa e questionários para produção de dados. Quanto à análise de dados, os pesquisadores recorreram principalmente à análise de conteúdo. Outra constatação é que a maioria das pesquisas que compõem o *corpus* analisado se fundamenta no método dialético em uma perspectiva crítica. Todavia, algumas não explicitam de forma clara a sua abordagem epistemológica.

Sob o ponto de vista teórico, destaca-se como referencial predominante para discussão no campo da EJA, Di Pierro, Paulo Freire, Arroyo e Haddad, autores mais citados que abordam políticas educacionais em denúncia ao atendimento precário da EJA.

Nesta exploração, buscamos também identificar aspectos que coadunam com o nosso tema *Políticas Públicas Municipais para Educação de Jovens e Adultos no Território do*

Velho Chico: impactos no processo de escolarização, por isso selecionamos trabalhos aplicados no âmbito de município. Assim, encontramos nestas pesquisas aspectos da gestão municipal referentes ao gerenciamento da EJA, características regionais, programas destinados ao público da EJA, que certamente trará contribuição a nossa pesquisa, ainda que nenhum abarque território.

Falar de Políticas públicas para EJA, demanda uma análise critica acerca dos programas, ações e decisões tomadas pelos governos sejam nacionais, estaduais ou municipais com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que possam garantir o direito à educação àqueles que longo da história não tiveram acesso à educação, ou de prosseguirem nos estudos por algum motivo, ficando à margem da sociedade. Segundo Arroyo (1998, p. 155) a visão universal da educação representa "não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da pluralidade, onilateralidade das dimensões humana e humanizadora a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano". Isso significa que a oferta da EJA não restringe apenas ao ato de alfabetizar, como foi já visto equivocadamente, mas implica em uma formação integral para a vida e deste modo, abarca várias políticas públicas.

Sendo assim, os trabalhos relacionados apresentam uma apreciação criteriosa nos diversos âmbitos das políticas educacionais, em determinados períodos históricos a partir do ano 2000, sobretudo nas teses encontradas. Entre os assuntos tratados, destacam as políticas de financiamento, gestão de programas, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental e da educação básica como um todo, o que evocam fatores relacionados aos sistemas de governos pautados nos preceitos neoliberais. Entretanto, os resultados de várias pesquisas mostram que há avanços no atendimento a EJA, mas há a necessidade de fomentar políticas na perspectiva de educação ao longo da vida voltadas para inclusão e a formação integral que não se configure como uma mera aquisição de favor.

Nesse sentido, Costa (2017, p. 138) analisa as políticas de EJA no cenário histórico da educação brasileira e constata a continuidade de algumas fragilidades que também se exibem nas pesquisas analisadas, tais como: a baixa qualidade dos cursos ou programas oferecidos; o isolamento em relação às outras políticas sociais e principalmente a adoção de políticas descontinuas e secundárias com fragmentação, e, de um modo geral, o descuido com a educação de pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores, sobretudo do Governo Federal pelo frágil compromisso na elaboração de políticas mais eficazes que garantam a escolarização do público da EJA.

Concomitantemente, observamos os trabalhos relacionados ao processo de

escolarização, vimos que a maior parte deles analisa esse processo na perspectiva dos sujeitos quanto ao significado dos estudos, principalmente na perspectiva do trabalho. Portanto, identificamos pesquisas pautadas na universalização da educação básica com foco no atendimento aos sujeitos do campo e todos estão ligados a movimentos sociais. Por conta disso, notamos: análise de falas de sujeitos, observação sistemática e estudo exploratório da comunidade local. Os resultados apontam à precisão de fortalecimento do processo formativo dos educandos e o fomento as discussões dos problemas de escolarização vivenciados por esses sujeitos.

Em suma, nenhum desses trabalhos em uma conjuntura mais geral se relacionam diretamente com a proposta do projeto de pesquisa, pois não apresentam de forma direta as implicações das políticas públicas no processo de escolarização, uma vez que são examinados em perspectivas divergentes, mas todos possuem elementos fundamentais que irão subsidiar para uma análise bibliográfica mais aprofundada em torno das políticas públicas e a escolarização dos(as) educados(as) da EJA.

Feito o processo de exploração das 11 pesquisas selecionadas, não descartamos o montante que fora encontrado, por está inserido no universo da Educação de Jovens e Adultos. De tal modo, ao notar o quanto elas se divergem neste campo, interessou classificá-las por temática apresentada, por meio da leitura do título, com intuito de ter um panorama geral das temáticas que vêm sendo discutidas pelos pesquisadores. Constata-se no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 — Produções Acadêmicas por temática

Tema geral	**Quantidade**
PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica)	41
Educação Especial/Inclusiva	14
Formação de Professores	17
Políticas Pública s/Educacionais/Financiamento e Gestão	25
Alfabetização	9
Educação para as relações Étnico-raciais	5
Escolarização/ aprendizagem	7
Evasão	2
Idoso na EJA	2
Fóruns de EJA	2
Educação do Campo/Movimentos Sociais/Projovem campo e Urbano	12
Língua Portuguesa	5
Tecnologias digitais	4
CIEJA e ENCCEJA	5
Conselho escolar	5
Juventude/Juvenização	10
Outros (Estudos de casos, programas pontuais e narrativas de estudantes)	42

Fonte: Elaboração própria com base nas buscas na CAPES, BDTD/IBICT.

Comparando-se o total de produções no período por focos de análise, identificamos que o maior número de pesquisas aborda o PROEJA que trata do EJA integrado a Educação profissional e se apresenta nas pesquisas sob várias vertentes: financiamento, a oferta, avaliação do Programa, gerenciamento da política entre outras questões. Em seguida temos um grande número relacionados a políticas públicas, porém estas são direcionadas a algum campo da EJA, como políticas de alfabetização, implementação de currículos, programas diversos entre outros, o que não nos possibilitam uma classificação temática mais pontual. Cabe explicar que encontramos muitas pesquisas inéditas que aparecem de forma esporádica, referentes a narrativa de estudantes, avaliação de programas específicos de municípios, vários estudos de casos em escolas ou cidades os quais estão inseridos em outros temas do quadro supracitado.

Todavia, o mais importante é que o campo da EJA dá margem a várias possibilidades de pesquisas por sua complexidade e relevância, diante de tudo que temos evidenciado na oferta do direito à educação assegurado pela Constituição Federal.

Na quarta etapa deste trabalho, foi realizada as buscas no último banco digital a ser visitado, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área, cujo objetivo visa o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação, democrática, da liberdade e da justiça social.

Deste modo na ANPED, buscamos encontrar trabalhos em todos os Grupos de Trabalho (GT), mais especificamente no GT 18 e 24 que trata da EJA, tomando como referência o recorte temporal (2010-2020). Assim encontramos 6 reuniões, da 33ª a 38ª reunião, sendo 4 anuais de 2010 a 2013 e as duas últimas bimestrais 2015 e 2017. Destas reuniões extraímos trabalhos e pôsteres publicados acerca da temática relacionada Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. Ao verificar o título de interesse, foram lidos os resumos e feito *download* dos que poderiam trazer contribuições a esta pesquisa.

Das publicações levantadas, encontramos 17 trabalhos, entre estes, destaca um trabalho encomendado de autoria de Sergio Haddad intitulado de Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da Educação Popular hoje, 2 pôsteres do GT 18 e os demais são trabalhos que trazem contribuições aos nossos estudos acerca das políticas públicas para EJA. No entanto, ao debruçar num estudo mais aprofundado dos 20 trabalhos

salvos, ao lê-los fizemos outra seleção para uma análise minuciosa dos que mais se aproximam da temática de pesquisa. Nestes termos, apresentam-se no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 — Trabalhos selecionados publicados nos Anais de eventos – ANPED (2010-2020)

TRABALHO	**TÍTULO**	**ANO**	**GT**	**AUTORES Instituição**
POSTER/ FORMATO TEXTO	O ENCCEJA: entre a certificação e a indução de políticas educacionais	2011	18	Debora Cristina Jeffrey – UNICAMP
ARTIGO	A educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB	2012	18	Marcelo Pagliosa **Carvalho** – UFMA
ARTIGO	Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.	2013	18	Nilda Stecanela - UCS/RME Caxias do Sul
ARTIGO	Educação de Jovens e Adultos no Território do Sisal – Bahia: o sertão vai virar um mar de letras	2015	18	Eduardo José Fernandes **Nunes –** UNEB
TRABALHO ENCOMENDADO	Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje	2015	18	Sérgio **Haddad** – Universidade Caxias do Sul.

Fonte: Anais de Eventos da ANPED, elaboração própria da autora (2020).

Os 5 (cinco) trabalhos supracitados foram lidos a fim de absorver a relevância do conteúdo e agregar a este estudo bibliográfico. Notamos que alguns relatam a pesquisa de forma superficial não sendo possível identificar alguns fatores como método e a tipologia da pesquisa.

Nesta análise, encontramos trabalhos que apresentam várias vertentes acerca da EJA. Entre elas se encontram os programas de alfabetização, programa para o Ensino Médio e outros ligados ao processo de escolarização na educação básica. Nesse sentido, há trabalhos sob diferentes abordagens, que não tratam diretamente do tema dessa pesquisa. Contudo, em cada um, podemos retirar fundamentos que de alguma forma vai de encontro com esse estudo, uma vez que é importante ter uma visão geral dos assuntos que permeiam o campo da EJA e que tem sido alvo dos pesquisadores. Destaca-se nesta seleção um trabalho aplicado em nível de território, o que não aconteceu nas buscas anteriores. Além disso, sobressaem trabalhos na perspectiva da educação popular e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Outro ponto relevante são as análises das políticas públicas de EJA associadas às práticas escolares.

Ao debruçar neste estudo bibliográfico, notamos um crescimento significativo de publicações científicas no Brasil que tem ampliado com o surgimento de pesquisas que

buscam cada vez mais delimitar e trazer a tona o que vem sendo produzido em uma determinada área do conhecimento. Sendo assim, a construção do estado da arte, estreitam a relação do pesquisador com o seu objeto.

Neste sentido, na busca por produções científicas que mais se aproximassem da pesquisa Políticas Públicas Municipais para a Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico, verificamos que apesar ter encontrado muitos trabalhos, sobretudo no banco da CAPES, não houve nenhum trabalho na EJA e na área de educação voltada para o território do Velho Chico, o que caracteriza como inovação nessa pesquisa.

Constatamos que existem muitas pesquisas acerca de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, mas ao buscar por políticas municipais em EJA tentando uma aproximação maior com a temática apresentada anteriormente, o número já foi bem reduzido. Além disso, buscou também neste processo elucidar políticas públicas de EJA relacionadas com o processo de escolarização desses sujeitos, o que não percebemos resultados diretos. No entanto, os trabalhos selecionados, de alguma forma, irão contribuir expressivamente para a apropriação dos conhecimentos básicos ao pesquisador.

Além disso, pesquisar políticas públicas de EJA nos municípios demanda um estudo maior do que propõe a legislação brasileira para este campo do ensino e do que revelam as pesquisas, já que a sua oferta envolve vários aspectos deste os econômicos, estruturais aos pedagógicos que implicam nos resultados do processo escolarização. Logo, há necessidade de intensificar as leituras, tanto no conteúdo que se refere ao objeto da pesquisa, quanto nos aspectos metodológicos da pesquisa e de desenvolvimento da escrita acadêmica. Assim, a busca por pesquisas e publicações ao tema de interesse deve continuar também em outros bancos.

De tal modo, como suporte para o referencial bibliográfico que pudesse solidificar esta pesquisa, usamos outras fontes de busca por pesquisas como o banco de teses e dissertações do PPGED/UESB onde encontramos trabalhos orientados pelos professores: Adenilson S. Cunha Junior, Claudio Nunes, Ennia Débora, Núbia Regina, Arlete Ramos e Leila P. Mororó que discutem políticas públicas e/ou EJA, assim como artigos publicados na revista Práxis Educacional por estes e outros autores que foram selecionados para embasar melhor este estudo.

Nessa instância, diante dessa pesquisa em torno das políticas públicas e a educação de jovens e adultos no Território de Identidade do Velho Chico, venho me inserir neste espaço para contribuir com as pesquisas por meio das evidências que mostra o presente estudo podendo servir de referências para outros pesquisadores.

Outrossim, construir o referencial bibliográfico acerca de qualquer que seja a temática de estudo requer muito esforço e dedicação por parte do pesquisador, e é um processo contínuo ao longo da pesquisa e do percurso acadêmico que se aprimora à medida em que vamos nos identificando com outras pesquisas que servirão como referência.

Desde modo, se tratando especificamente da EJA, torna-se essencial, estabelecer uma discussão por uma educação que fomente a emancipação humana, buscando alternativas para o enfrentamento da exclusão e percalços aos quais os envolvidos diretos (alunos, professores, gestores e comunidade escolar) estão submetidos através da educação pública e suas políticas educacionais discriminatórias e excludentes.

2.2 Políticas públicas educacionais

Nas últimas décadas, as discussões em torno das políticas públicas vêm se ampliando em virtude do avanço das condições democráticas dentro sociedade, haja vista a necessidade de um projeto de nação que rege o país. Entretanto, quando se pensa em "Política", a imagem que se tem, a princípio, é a do senso comum. Logo vem à mente campanhas eleitorais, propagandas, partidos, corrupção, injustiças sociais, entre outros aspectos imaginários que fazem com que algumas pessoas tenham aversão ao termo. No entanto, o significado de "política" vai além dessas indagações, pois remete às condições de existência em sociedade por ser está inerente ao sujeito.

Nesse contexto, podemos dizer que todos nós somos políticos e exercemos a política cotidianamente, como ressalta Michael Foucault (1979), na medida em que constantemente nos deparamos com situações de conflitos, seja de caráter pessoal, quando nós precisamos tomar decisões que nos dizem respeito, ou de caráter social, ao ter que nos posicionar mediante um choque de interesses que afeta o grupo ao qual pertencemos.

Em uma sociedade plural como no Brasil, ao mesmo tempo diversa e desigual, toda e qualquer política deve proporcionar a igualdade de direitos na luta por justiça social. Assim, emergem as políticas públicas como parte de uma sociedade democrática. Boneti (2011) define política pública como sendo a intervenção do Estado[2] na realidade social, se constituindo, portanto, como uma via de acesso para garantir a conquista dos direitos sociais, em que o direito à educação se insere.

[2] Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal) que caracterizam as políticas (OLIVEIRA, 2010).

Deste modo, as políticas públicas insurgem de demandas, necessidades e interesses da sociedade sob suas variadas formas de organização, sejam elas, civil, jurídica por meio de grupos, movimentos ou instituições. Para Souza (2006, p. 26), política pública é um "[...] 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)". Assim, elas são necessárias no atendimento das demandas que geralmente partem de reivindicações relativas aos direitos sociais no âmbito legal e prático, bens e serviços públicos advindos de atores políticos e atores sociais processados em política.

Além disso, Souza (2006, p. 208) afirma que "as políticas públicas são uma resposta do Estado para atender às demandas e problemas que afetam as pessoas e também, o resultado da força de pressões realizadas por diversos agentes na busca por resolver seus conflitos e atender aos seus interesses". Portanto, está inserida no princípio de cidadania ativa e participação cidadã, em acordo com o que estabelece a Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, podemos concluir que

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

Na atualidade, as políticas públicas tornam-se cada vez mais essenciais para o combate às desigualdades sociais, com fomento a ações que promovam a igualdade de oportunidades a toda população, especialmente as menos favorecidas economicamente, a começar pela garantia do direito à educação.

Ao considerar a educação como uma política, sustentada na perspectiva do Estado, nascem as Políticas Públicas Educacionais, as quais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada/escolar moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Seu percurso está atrelado ao desenvolvimento do capitalismo acompanhando o processo de globalização com a necessidade de gerir recurso diante do contexto. Podemos ainda entender a política como um processo complexo e articulado de embates, em âmbitos ideológicos e econômicos. Segundo Cury (2002, p.147),

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

Além disso, as políticas públicas educacionais também são instrumentos que podem contribuir com a qualidade da educação, já que ela está no campo escolar do sistema educacional. O papel da sociedade civil, sob a vertente da política educacional, precisa ser o de acompanhar cada vez mais as ações do governo na esfera pública municipal, ampliando os fatores de regulamentações dessas políticas.

Ao longo da trajetória histórica, evidenciamos que as pessoas jovens e adultas, sem ou com pouca escolaridade, são compensadas, em sua maioria, pelas políticas públicas de EJA com uma escolarização de má qualidade, sem, no entanto, considerar o atendimento de suas reais necessidades, manifestando processos semelhantes aos tradicionais que os submetem a um sistema excludente.

É evidente que atualmente existem mais pessoas escolarizadas e a demanda maior é pela continuidade ou conclusão dos estudos nas etapas da educação básica. Entretanto, nem sempre o acesso vem acompanhado de garantia da permanência com qualidade. Para isso, as políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude, cuja finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida (ARROYO, 2005).

Conforme Freire (1980, p. 20), a educação deve "[...] preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho [...]." Portanto, cumprir e fazer cumprir as políticas públicas de EJA é dever de todos, na condição de cidadão colaborativo das iniciativas e de lutas em favor da coletividade. O nosso pensar crítico e libertador serve de inspiração em acreditar ser possível unir as pessoas em uma sociedade com equidade e justiça, rompendo, assim, com a educação elitista (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, Freire (2005, p. 64) ainda propõe uma relação intrínseca entre educação e política, na medida em que a relação com a educação nunca é neutra e ultrapassa qualquer campo temático ou programático. Do mesmo modo, nós pesquisadores somos sensibilizados a olhar o contexto em que se inserem as políticas públicas educacionais e perceber os entraves e as possibilidades da transformação pessoal e social dos sujeitos e da realidade.

2.3 A educação de jovens e adultos no contexto sócio-histórico

A oferta da EJA representa o resgate de uma dívida histórica-social com os que não tiveram acesso à escolarização básica na idade considerada apropriada[3] ou que por algum motivo não concluíram o ensino regular. Sua história nos revela um processo de avanços e recuos no cenário das políticas públicas ganhando uma dinâmica específica a partir do século XX, com a promulgação da LDB 9394/96, o que possibilitou a (re)criação de novos paradigmas educacionais.

Contudo, partindo do princípio de que a educação é um direito social constitutivo da República Federativa, esse direito nem sempre foi pensado para todos, considerando os 130 anos de República Federativa. Podemos constatar isso por meio dos dados estatísticos educacionais. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2019, divulgada em 15 de julho de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que

> apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional (IBGE, 2019, *on-line*).

Esses dados se acentuam ainda mais quando se trata da região Nordeste, visto que a pesquisa mostra que de três, em cada cinco adultos, (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. Quanto à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil, ela ficou em 6,6%, em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Desse total, mais da metade dos analfabetos (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste e apenas 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam no Sudeste (IBGE, 2019). Estes percentuais revelam um cenário de desigualdades educacionais entre a população brasileira que se exacerbam à medida da proporção da idade. Questões relacionadas ao trabalho são apontadas nestas pesquisas da PNAD como principal motivo para o abandono escolar. O que indica que as políticas públicas existentes, por algum motivo, seja na forma elaboração ou implementação, ou até mesmo na ausência destas, ainda não dão conta de possibilitar a população o sucesso no processo de escolarização.

Atualmente, essa população precisa voltar à escola porque o mercado de trabalho está exigindo isso. Os jovens e adultos “estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla

[3] Usamos aqui o termo “idade considerada apropriada” porque toda idade é tempo de ter acesso à educação.

que se desenvolve em meio as lutas, tensões organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da história" (SOARES, 2011, p. 7).

Os dados da PNAD Contínua, divulgados pelo IBGE em 2019, também trazem resultados referentes às desigualdades sociais no Brasil, ao apontar que 13,88 milhões de brasileiros viviam em condição de pobreza extrema, em números absolutos representa cerca de 170 mil mais do que no ano anterior. A tendência é que a situação se agrave em virtude da pandemia de Covid-19. Com isso, cresce exclusão educativa, econômica e social, pois ambas fazem parte de um mesmo contexto. A EJA se situa justamente nessa problemática. Dessa forma, é importante entender que a educação é um instrumento fundamental para lutar contra a pobreza e a exclusão social, porém é preciso considerar que a educação sozinha é incapaz de solucionar essa problemática, mas será um fator preponderante em articulação com outras políticas convergentes.

A esse respeito, Gadotti (1996) ao escrever sobre a bibliografia de Paulo Freire, apresenta um trecho sobre a Educação como prática de liberdade, em que teve como base para afirmar que

> a finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável. [...] A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos [...] (GADOTTI, 1996, p. 89).

Este cenário submerso nas disparidades da nossa sociedade também permeia a trajetória da EJA, o que provocou uma luta histórica, até que a educação de jovens e adultos viesse a ocupar um lugar no âmbito do Sistema Nacional de Educação, com a Constituição Federal, de 1998, e a nova LDB, de 1996. É necessário compreender que tudo que temos hoje na legislação brasileira, em especial para a EJA, é fruto de uma grande batalha, como nos lembra Cury (2002, p. 247), "todo o avanço da educação escolar, além do ensino primário, foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições de vida".

Essa discussão no campo da EJA ganhou força na primeira metade dos anos de 1990. Nesse período a educação recebeu atenção especial dos diferentes segmentos da sociedade por influência das transformações econômicas e tecnológicas que permeavam a década, e principalmente pela reafirmação da educação como direito humano, junto ao momento da redemocratização do país. Isso porque a EJA, ao longo da história, foi marcada por campanhas, projetos ou programas que visavam apenas à alfabetização de determinados

grupos, provendo os sujeitos de algumas competências elementares, tais como assinar o nome ou decifrar alguns códigos e símbolos alfabéticos, a fim de reduzir índices estatísticos.

No entanto, essa modalidade educativa não deve remeter somente à função de transmitir conteúdos, dos quais os(as) educando(as) foram privados na idade apropriada de escolarização, mas proporcionar a aquisição das competências necessárias para exercer sua cidadania e inserção na vida social, visto que, muitas vezes, esse jovem é excluído de ocupar determinados espaços por não ter adquirido o letramento proporcionado pela escola. A consequência dessa oferta está caracterizada pelo modo com que a EJA tem sido tratada, nas palavras de Arroyo (2005, p. 19),

> Talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais.

Para superar essa concepção, em meio à trajetória histórica, duas frentes demarcaram o percurso: por um lado, uma que reúne um conjunto de ações de governo e outra que reúne ações da sociedade civil organizada e dos movimentos populares (PAULA, 2011, p. 19). Essa mobilização ganhou força com a consolidação dos Fóruns de EJA, a partir de 1996, que estreitaram o debate em torno das políticas voltadas para esse segmento da população. Até então, no âmbito das ações governamentais a educação para jovens e adultos possuíam caráter compensatório e supletivo, como dito anteriormente, pois "em uma trajetória de mais meio século foi marcada, sobretudo, pela indução federal à implementação descentralizada de sucessivas campanhas de alfabetização" (DI PIERRO, 2014, p. 39). Essa prática ainda se faz presente em muitas regiões onde a oferta da EJA ainda é caracterizada por essas campanhas de alfabetização periódica sem pensar a formação integral desses sujeitos.

Nessa perspectiva, foi fundamental a contribuição da comunidade internacional com a Declaração Mundial Sobre Educação para todos (UNESCO, 1990). Essa iniciativa demarcou tal trajetória por "estender aos povos do mundo o compromisso de proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem, na compreensão da educação como um direito universal" (PAULA, 2011, p. 23). Contudo, segundo a mesma autora, o conceito de EJA só foi consensualizado na V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITÉIA), realizada em Hamburgo, em 1997 (UNESCO, 1997). Esse encontro passou a ser um marco conceitual e legislativo para profissionais e instituições, além de sistemas que promovem

projetos e programas de alfabetização e de escolarização para jovens e adultos. Como podemos constatar,

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997, p. 42).

Estes marcos legais, ampliam o conceito de EJA como educação ao longo da vida, pois não acontece somente em um determinado período, mas permeia todo o processo de desenvolvimento humano, além de não ser restrita somente aos processos de escolarização, acontece nas diversas instâncias da sociedade em diferentes espaços de aprendizagem. Desde então, o conceito de educação de jovens e adultos passa por transformações com quebra de paradigmas, entre eles o da "idade apropriada" para aprender. Sobre isso, Di Pierro (2005, p. 1119) justifica que

> [...] diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir.

As mudanças ocorridas na nova configuração da educação de jovens e adultos dentro da abordagem de educação ao longo da vida também se justifica pelas transformações sociais e pela expectativa de vida das populações ao vislumbrar uma educação emancipadora que até então não está sendo estabelecida. É preciso pensar uma educação para jovens e adultos na perspectiva da formação humana considerando as especificidades desse campo de ensino, pois "a luta pelo direito a educação implica, além do acesso a escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívio social em que jovens e adultos seguem, constituindo-se como sujeitos" (COSTA, 2017, p. 57).

Nesse processo de amadurecimento no campo da EJA na década de 2000, merece destaque, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer foi elaborado pelo relator Carlos Roberto Jamil Cury, sendo aprovado em 10 de maio de 2000.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e adultos é regulamentada como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000, p. 2).

As Diretrizes Curriculares reconhecem a EJA como

> [...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela, [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000, *on-line*).

Desse modo, esse documento reconheceu a pluralidade e a diversidade dos sujeitos da EJA, em superação à visão preconceituosa do analfabetismo, em que se reafirma a EJA como direito e se busca a reparação e a equidade.

No Parecer, CNE/CEB nº 11/2000, o relator explica que a Educação de Jovens e Adultos tem três funções: *reparadora*, que não seria apenas a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado. Esse direito assegura uma escola de qualidade, bem como o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; *qualificadora*, que mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA, um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo; e a *equalizadora*, que vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

No entanto, na atualidade há uma tendência pela função reparadora, por entender a EJA como uma dívida social, resultante da história excludente do nosso país, com os diferentes sujeitos excluídos do contexto escolar por diversas razões e circunstâncias. Esse sentido de reparação contribui com a ideia de que, só por meio da escola, é possível a inserção profissional e a melhoria das condições de vida.

Cunha Junior (2012, p. 33) corrobora com o entendimento de que a escola ajuda a melhorar a qualidade de vida das pessoas ao apontar que os jovens e adultos que continuam seus processos de escolarização tem maior acesso à informação e ao conhecimento, são capazes de se protegerem contra doenças, garantirem sua seguridade social, intervirem politicamente em sua comunidade, acompanharem os processos tecnológicos e da comunicação podendo exercer sua participação cidadã de forma plena e ativa.

Portanto, é preciso pensar em políticas públicas que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso dos(as) educandos(as) da EJA e que considere as características

singulares desse público ampliando a diversidade da oferta conforme a demanda existente. É nesse sentido que se configura o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei nº 10.172, implementado em 2001, mediante o qual os municípios puderam criar seus próprios Planos municipais de Educação, em um processo de democratização da gestão, a fim de atender as especificidades locais de acordo com seus aspectos culturais, sociais e pedagógicos referentes às comunidades e aos sujeitos atendidos.

É importante destacar que o PNE correspondente ao período (2001-2010) reforça a concepção de EJA como modalidade da Educação Básica (COSTA, 2017). Nele são traçadas 26 metas dedicadas à EJA. Entre elas, quatro (1, 2, 3 e 16) referiam a ampliação da matrícula na modalidade; onze se destinavam a ações do governo em EJA (4, 5, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24 e 26); uma (6) específica apontava para o levantamento e a avaliação de ações de alfabetização; outra (15) tratava da integração curricular entre formação geral e formação profissional no ensino fundamental; duas (7 e 25) se destinavam à formação de professores; quatro (8, 11, 18 e 19) tratam da parceria com a sociedade civil enfatizando as Instituições de ensino Superior, por último, três (9, 10 e 20) tratam do apoio federal aos sistemas municipais no atendimento à EJA (BRASIL, 2001).

De acordo com a análise de Costa (2017, p. 71), esse conjunto de metas para a EJA "pode ser classificado como estruturante, porque trata da formalidade da Educação Básica, nos sistemas públicos de ensino, por exemplo, a constituição dos setores próprios que acompanham a modalidade no âmbito das secretarias". São estes setores que fazem o levantamento da demanda da EJA perante suas reais necessidades, como também a articulação entre os mecanismos que possibilitam a oferta da modalidade perante a especificidade.

Embora haja essa prioridade no estabelecimento de metas para a EJA, na prática, elas não atenderam às expectativas almejadas. Um dos fatores constatados no processo de avaliação das metas do PNE, para todos os níveis e modalidades da educação brasileira (não apenas para a EJA), deve-se ao veto presidencial por Fernando Henrique Cardoso na aprovação final da Lei referente às metas relacionadas aos itens de financiamento, que, em tese, garantiam a ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento da Educação (COSTA, 2017, p. 71). Esses vetos não foram retirados pelos presidentes posteriores, a exemplo de Luís Inácio Lula da Silva, o que limitou as condições objetivas de interferência do PNE nas políticas implementadas tanto pela União quanto pelos Estados e municípios.

Vale ressaltar que um dos objetivos desse PNE, enquanto plano federal, era impulsionar os Estados a construírem os seus respectivos planos estaduais no prazo de 10 anos, no entanto, somente um terço dos Estados conseguiram realizar dentro do prazo estabelecido que, posteriormente, foi ampliado. Tudo isso só contribui para um retardamento na conquista dos direitos educacionais.

Sabemos que a consolidação dos direitos estabelecidos para a EJA exige compromisso político e responsabilidade pública. A promulgação do PNE em consonância com a concepção de educação ao longo da vida, apresentada na V CONFITEIA, realizada em Hamburgo em 1997, traz metas para a erradicação do analfabetismo, isso representou um marco no direcionamento de novas ações para reduzir os índices de dados educacionais que colocavam o Brasil no *ranking* dos países mais desiguais do mundo.

Nessa trajetória de busca pela consolidação da educação de jovens e adultos há avanços e retrocessos permeados por um conjunto de desafios que têm colocado esse campo do ensino no cerne da desigualdade educacional, marcada pela exclusão, aquém das prioridades da esfera governamental, tanto na conjuntura nacional quanto na municipal. Prova disso foi a demora para incluir as matrículas da EJA no cômputo para os repasses da educação que aconteceu no antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e que reduziu a oferta de vagas nos municípios.

Nesse sentido, vale enfatizar que o FUNDEF durou 10 anos e foi marcado pela supressão das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1998, referente ao artigo 214, que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Isso ocorreu devido ao veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso, que excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do FUNDEF.

Esse veto certamente incentivou a invisibilidade dessa modalidade no ensino fundamental, pois ao desconsiderar as matrículas de EJA para repasse de recursos do FUNDEF aos municípios, a educação oferecida à população adulta ficou marginalizada por 10 anos, com um atraso enorme, caracterizando um descaso em relação às outras modalidades da educação básica. Se a EJA já não era bem sucedida, com a falta de financiamento no período de vigência do FUNDEF (1997-2006) ocorreu um desestímulo ao atendimento da referida modalidade, ao priorizar o ensino fundamental regular (CASTRO, 2020). Com isso, os municípios não avançaram se apoiando nessa ausência de recursos financeiros ficando à

mercê das ações esporádicas provindas do Estado, exatamente no período em que deveria alavancar a universalização da alfabetização.

A inclusão das matrículas da EJA para o financiamento da educação só veio a acontecer com Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, quando foi criado o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), porém, a adesão não foi o bastante para diminuir a taxa de evasão ou mesmo a repetência escolar (MOÇO, 2010). É evidente que essa medida favoreceu a EJA, visto que trouxe um novo alento à modalidade, pois os municípios e os estados tinham recursos para gerir suas obrigações para a manutenção dos cursos de EJA, bem como a oferta de novos cursos.

Todavia, essa modalidade continuou sendo tratada de forma desigual como no fundo anterior, uma vez que houve limitação de percentual máximo de 15% dos recursos do FUNDEB e a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental "regular" urbano no ano de implantação do FUNDEB, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

A restrição do financiamento de EJA no FUNDEB, como exposto, resultou em muitas críticas porque, além de desestimular a oferta, por causa do valor rebaixado por aluno e da trava de 15%, teto efetivo de participação da modalidade no Fundo de cada Estado, não considerou o valor efetivamente necessário para uma oferta de um ensino de qualidade (PINTO, 2007; MACHADO, 2009; CARVALHO, 2014; DI PIERRO, 2015). No cerne dessa demanda foi criado mais tarde o conceito custo-aluno-qualidade no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, como possibilidade de cumprimento do artigo 4º da LDB, que trata dos padrões mínimos de qualidade a ser garantidos na oferta educacional no país.

Ademais, a adesão do cômputo das matrículas da EJA nesse fundo de manutenção poderia ter significado um avanço na oferta da modalidade, mesmo classificando a EJA em uma condição de inferioridade em relação às demais. No entanto, muitos governos municipais ou estaduais continuam renegando a escolarização aos jovens e adultos, como veremos mais à frente com a redução das matrículas pós-FUNDEB nos municípios do Território do Velho Chico, reflexo do que acontece no país. Por isso, torna-se imprescindível fomentar a discussão acerca das políticas de EJA, no sentido de monitorar e cobrar os direitos educacionais voltados a essa população.

É importante ressaltar a criação de espaços institucionais do governo federal favoráveis ao fomento de políticas públicas focalizadas de EJA. Em meio a esses espaços, encontra-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (anteriormente SECAD, criada em julho de 2004), do Ministério da Educação

(MEC), que trouxe inúmeros benefícios para a educação no país sob a ótica da inclusão e que lamentavelmente fora extinta após o golpe político e midiático de 2016.

Diante das legislações já evidenciadas, surgem muitas expectativas acerca das políticas públicas para a EJA voltadas para o que propõe essa modalidade considerando os aspectos culturais, sociais e psicológicos rompendo com vários paradigmas da educação tradicional, anteriormente mencionados. Com o debate sobre da educação como direito preconizado deste a CF/1998, ainda não consolidado, portanto, urge a necessidade de operacionalizar as propostas estabelecidas, de modo que nascem as Diretrizes Operacionais para a EJA (BRASIL, 2010). Logo, o cenário que se apresenta para EJA vem permeado de discussão como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, cujas propostas integram o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) entre outras políticas públicas traçadas para a EJA nas últimas décadas. Nesse sentido, também surgem outros espaços para debates, diálogos entre a esfera governamental e as organizações sociais por uma educação digna e de qualidade a esse público, espaços esses marcados pela negação de direitos ao longo da história.

Essas discussões favoreceram outras conquistas que sucedem a década de 2010. Podemos citar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi elaborado em função de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 outubro de 2011, cujo objetivo consistiu na criação de 8 milhões de vagas, até 2014, para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de discentes dos cursos de Ensino Médio, ativando a ampliação e a interiorização das redes federal, estadual e privada; a democratização da oferta aos discentes da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público (MEC/PRONATEC, 2012).

Cabe enfatizar, ainda no tocante ao financiamento da educação das pessoas jovens e adultas, o PDE/2007 que engloba o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Lembramos que o PROEJA foi lançado pelo MEC em 2005 e configura-se como uma proposta inédita no Brasil, que orienta os sistemas estaduais de ensino e o sistema federal a oferecer a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Conforme Di Pierro (2010, p. 30), esse programa “reorientou parcialmente recursos físicos e humanos pré-existentes na rede de escolas técnicas federais para grupos sociais que raramente a elas tinham acesso”.

O PRJOVEM atende à conclusão e à certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para um público de 18 a 29 anos. Esse Programa também foi criado em 2005, sendo parte das ações da Política Nacional de Juventude, cuja meta inicial seria a inclusão de jovens por meio da elevação de escolaridade, da profissionalização básica e da ação comunitária. O referido Projeto foi reformulado pelo Decreto nº 6.629/08 que unificou vários programas sociais para juventude, desenvolvidos por órgãos federais, e passou a ser chamado de Projovem Integrado, por abarcar quatro linhas de atuação: O Projovem urbano, o Projovem Adolescente, o Projovem Trabalhador e o Projovem Campo. Cada um possuía sua organização específica com objetivo de atender as demandas desse público atreladas às conquistas já existentes.

Em meio a esses programas se insere também o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002 para atender determinação da LDB/1996 quanto à oferta de exames supletivos pelos governos estaduais e municipais. Com isso, foi proposto pelo Inep um exame para certificação de conclusão de escolaridade com abrangência nacional. Porém, essa foi uma política muito questionada com crítica à sua concepção e aos pressupostos políticos-pedagógicos como aos possíveis impactos e efeitos que causaria na então fragilizada política de EJA (CATELLI JR, 2014, p. 87).

Vimos que embora haja algumas lacunas, houve avanço no campo da EJA até meados da década anterior. Contudo, nos últimos anos, há recuos nas políticas públicas de EJA, por cortes no financiamento da educação que resultaram na extinção de alguns programas, tais como Brasil Alfabetizado, PNLD/EJA etc. Não obstante, temos em vigência o atual PNE (2014-2024) instituído pela Lei n° 13.005/2014 com pelo menos 3 metas diretas para EJA, que “embora sejam metas pretensiosas para obter uma efetiva resolução em apenas uma década, o documento revela, pelo menos em tese, preocupação e prioridade para a área” (CUNHA JUNIOR, 2017, p. 61). Portanto, devemos nos mobilizar para que, de fato, elas sejam cumpridas em nossos municípios.

Cabe mencionar no arcabouço legal da EJA, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional — PEESP. Dentre outras normativas, decide que:

> Art. 2° O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. [...]
>
> Art. 4° São objetivos do PEESP: II – incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e

> estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; IV – fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; VI – viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. [...]
>
> Art. 6° Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP: II – promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais; IV – promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2011, *on-line*).

Mesmo diante dessa normatização, há várias dificuldades encontradas para ministrar essas aulas no sistema prisional, já que este espaço não possui uma estrutura para tal e muitas aulas são suspensas em função de iminência de rebeliões, além da falta de recursos didáticos que não são permitidos nestes ambientes por configurar riscos. De acordo com dados do INFOPEN[4], atualizados em 2018, somente 10,58% da população prisional está vinculada a algum tipo de atividade educacional, isso significa que há uma violação de direitos muito grande em presídios no Brasil, de modo que presenciamos um total descaso.

Outra conquista significativa no campo da EJA refere-se à Resolução CD FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Este programa abarca o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado anteriormente pela resolução CD FNDE n°18, de 24 de abril de 2007, que se configurou como primeiro passo para a concretização de um programa do livro didático direcionado especificamente para a referida modalidade de ensino, já que também atinge alunos jovens e adultos que estão na etapa de alfabetização.

Contudo, somente no ano de 2010, o PNLA foi incorporado ao PNLD EJA. Assim, resumidamente, o PNLD EJA atende tanto os alunos das turmas de alfabetização, ensino fundamental e médio das escolas públicas, como também aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado. Essa política não foi atendida conforme a demanda, pois, durante esse tempo de vigência, os livros designados à EJA nunca vinham na quantidade certa para suprir os alunos. Convenhamos que também não existiam opções para escolha já que era ofertado por uma única editora, conforme informações que se confirmam nos dados dessa pesquisa. Como vimos, os programas destinados a EJA sempre aconteciam por uma determinação legal na busca de fazer valer os direitos educacionais. Entretanto, antes mesmo de serem

[4] Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

implementados na íntegra, muitos eram interrompidos bruscamente como é o caso do PNLD EJA.

Para além desses programas, devemos ressaltar a existência das Organizações Não Governamentais (ONGs) que nasceram desde 1990, e sua ação formativa na EJA. Podemos citar a Ação Educativa e o Instituto Paulo Freire. A ação Educativa desenvolve programas em três áreas temáticas (ação, juventude e cultura), recebendo apoio dos setores de comunicação, de tecnologia da informação e do administrativo financeiro (COSTA, 2017, p. 167). Desenvolve ainda projetos especiais na educação integrando áreas e setores promovendo a participação em redes e campanhas com o intuito de incidir nas políticas públicas. Nessa parceria se insere os Fóruns de EJA e outros espaços que requerem debates educacionais.

Já o Instituto Paulo Freire (IPF), fundado em 1992, constitui-se como uma rede internacional com membros em mais de noventa países em todos os continentes e tem como objetivo promover a educação emancipatória no planeta. No campo da EJA, esse instituto desenvolve estudos, pesquisas, oferece consultoria e/ou assessoria para implantação de Movimentos de Alfabetização (MOVA), contribuindo, assim, para a construção dos Planos municipais e reorientação curricular de EJA, entre tantas outras ações como cursos oficinas, formação continuada nas redes municipais e estaduais, com as ONGs e os diversos movimentos populares (COSTA, 2017, p. 169). O instituto possui uma amplitude e se articula com os mais variados movimentos populares existentes.

Apesar dos retrocessos nas áreas da EJA em torno das políticas públicas, ainda podemos contar com esses espaços colaborativos, sem fins lucrativos, os quais devem ser fortalecidos, sobretudo no momento presente, para fazer valer os direitos educacionais, proporcionados pela escolarização dos sujeitos, em prol de uma sociedade mais digna e menos excludente.

2.4 Processos de municipalização

Vivemos em uma sociedade marcada cada vez mais pela desigualdade social que se agrava constantemente, sobretudo nos tempos pandêmicos, como se caracteriza o momento atual. A distribuição desigual de bens e riquezas tem sido o principal motivo da exclusão social de uma parcela significativa da população, no que tange aos direitos sociais. Além disso, outros fatores como a falta de inserção no mundo do trabalho, além do acesso e permanência no processo de escolarização têm contribuído para o agravamento dessa situação. Neste cenário se insere o campo da EJA por situar-se à parte na esfera

governamental, em virtude das políticas públicas elitistas e seletivas que historicamente foram implantadas no país.

A inclusão dos sujeitos da EJA no processo de escolarização está bem clara na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que assegura o direito à Educação Fundamental, inclusive sua oferta gratuita, para todos os que não tiveram condição de ingresso na idade considerada apropriada, sem distinção de raça, cor, gênero ou idade, como denota o artigo 211, do capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto, a Carta Magna afirma que:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A união organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos sistemas federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus Sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (BRASIL, 1988, *on-line*).

Neste aporte legal, fica clara a responsabilidade por parte dos municípios quanto à oferta do ensino fundamental. Contudo, em face do apanhado histórico, nota-se que a proposta de municipalização do ensino, não é recente, pois já é preconizada por educadores brasileiros desde 1930 nas proposições de Anísio Teixeira e no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com a finalidade de fortalecer e expandir o ensino primário da época. Essa ideia também se associa à doutrina política e social da Constituição de 1946.

De acordo com Oliveira (1997, p. 174), a expressão "municipalização do ensino" pode ser entendida por duas matrizes diferenciadas: como iniciativa do próprio poder municipal de expandir sua rede de ensino e como processo de transferência de rede de ensino de um nível de administração pública para outro. No entanto, a municipalização do ensino constitui em um desafio, pois não é tarefa fácil trabalhar na execução de políticas instituídas nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. Por isso, essas duas vertentes têm oscilado na nossa história com momentos de centralização e descentralização político-administrativa, porém, a tendência que mais predomina é a centralizadora.

Seguindo esses preceitos, a Constituição de 1988, promulgada após o período de redemocratização do país, trouxe mudanças significativas nessa instância, ao proporcionar maior autonomia à gestão municipal para a elaboração de leis orgânicas e auto-organização. Além disso, destaca a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, uma vez que o artigo 211, parágrafo 2º, da Constituição Federal (1988), propõe que os "municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola".

Entretanto, a ideia de descentralização da educação e a democratização do ensino como forma de consolidar a autonomia local e ampliar os espaços participativos naquela época, não foi satisfatoriamente convincente. Somente na década de 1990, é que a municipalização foi efetivada consideravelmente no país, com a reforma do Estado engendrada pelo Governo Federal.

Isso aconteceu, pela nova configuração política de financiamento em razão da criação da Emenda Constitucional 14, Lei 9424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, além do Decreto Federal 2264/97 que regulamenta a lei anterior, no âmbito federal, e dá outras providências. Por meio dessas legislações houve abertura para uma nova reestruturação de ordem econômica em todo território nacional com os novos parâmetros estabelecidos.

Dessa forma, a Constituição Federal e também a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 15, preveem que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica integração progressiva de graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas nas normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996). Este aparato legal atribui ao município, como ente federativo, autonomia na gestão de formulação de política educacional com a criação do seu próprio sistema de ensino e ressalta a colaboração e parceria entre a União, os Estados e os municípios como sendo a mais apropriada para a procura de uma educação eficiente e eficaz e sem exclusão.

Sob a ótica dessa responsabilidade, o Estado da Bahia deu início ao processo de municipalização, a partir do ano de 1995, com o governo Paulo Solto seguindo com os governos posteriores. Esse processo se intensificou com a instituição do Programa Ação Parceria Educacional mediante Decreto nº 7.254 de 20, de março de 1998, criado com objetivo de assegurar a universalidade do ensino fundamental obrigatório e gratuito. Essa ação fez com que os municípios firmassem convênios com o Estado para municipalizar o ensino.

Com esse instrumento legal, iniciou-se a operacionalização da municipalização do ensino nos municípios, com a articulação da secretaria estadual. Com a adesão ao Programa Ação Parceria Educacional os municípios tiveram a obrigatoriedade de elaborarem o Plano Municipal de Educação (PME), com duração de 4 anos e revê-lo anualmente até o mês de agosto de cada ano; assegurar o atendimento à matrícula progressiva do ensino pré-escolar e fundamental pelo município; corrigir o fluxo escolar; assegurar a articulação com os pais o Ministério Público; publicar relatórios relativos aos gastos e ao desempenho do sistema educacional conforme periodicidade estabelecida no PME, de acordo com as orientações da

Secretaria. Essas são as principais cláusulas do Convênio que regulamentou o processo de municipalização.

Cabe aqui ressaltar a reforma de Estado a partir de 1996 que teve como finalidade racionalizar recursos como possível resposta para crise fiscal no país. Dessa forma, foram redimensionadas a relação entre a União, os Estados e municípios. O estado deixa de ser provedor para assumir a função de regulador e gerador de políticas. Assim,

> [...] transfere claramente responsabilidade para o nível local de governo, mas é omissa quanto a autonomia e autoridade política das esferas subnacionais. Esta lacuna tem sido preenchida pela União por meio de intensa proposição de programas associados ao repasse de recursos mediante convênios. Essa sistemática tem possibilitado homogeneizar a gestão educativa e administrativa dos mais diferentes sistemas de ensino (DUARTE, 2001, p. 12).

Insere-se nesse contexto, diversos programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo dos exames nacionais padronizados para verificação de alunos e instituições. Na Bahia pode ser citado o projeto de regularização do fluxo escolar e a certificação ocupacional. Tratando-se especificamente da EJA, temos ainda o ENCCEJA, o Projovem Urbano e CEEJA.

Podemos considerar que a Emenda Constitucional 14, de 1996, e a LDB de 1996 foram os primeiros instrumentos legais que define os estados e os municípios como ente federados responsáveis pela oferta do ensino fundamental, em superação aos impasses federativos referentes ao regime de colaboração. Esse processo poderia representar um avanço para a EJA, no entanto, não foi, como já enfatizamos no tópico anterior, visto que o antigo FUNDEF — o mais importante mecanismo de municipalização não incluía o cômputo das matrículas da EJA para os repasses financeiros e mesmo considerando alguns avanços na educação a partir desse órgão — na lógica da repartição de recursos não permite equalizar as grandes desigualdades de escolarização existente no país. Isso ocorre porque os pequenos municípios com pouca capacidade de arrecadação dependem de transferências de recursos. Como exemplo disso tem-se o valor mínimo aluno/ano vigorado pelo FUNDEF, vigente até 2006, que foi muito abaixo diante da necessidade local, de modo que os municípios teriam que complementar.

Mesmo depois da inclusão progressiva das matrículas da EJA que aconteceu somente com o FUNDEB em 2007, o custo aluno/ano desse público ainda precisa de complementação para oferecer uma educação digna, bem como com a nova fase do FUNDEB o instituído pela EC nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, que trouxe expectativas de avanço

no direito à educação. Contudo, se constatou que não houve avanços quanto aos critérios de definição das ponderações, que continuam não expressando as diferenças nos custos efetivos para a concretização da oferta das diversas etapas e modalidades da educação básica, avanço que requereria adotar Custo Aluno Qualidade (CAQ), matriz contemplada no atual Plano Nacional de Educação (CRUZ, 2020, p. 22)

Com isso, nota-se que os municípios ficaram sobrecarregados, principalmente os de menor porte "com transformações e responsabilidade que transcendem sua compreensão, sua gramática política e sua possibilidade de concretizar projetos muitas vezes delineados muito além do seu espaço decisório" (BUENO, 2004, p. 182). Conforme as palavras desse autor, verificamos que a municipalização do ensino foi uma medida tomada "de cima para baixo", na medida em que foi motivada pelo repasse de encargos administrativos e financeiros da educação advindo do Fundef para os governos municipais. Tal procedimento não considerou as especificidades referentes às desigualdades de condições técnicas, administrativas e financeiras entre as duas esferas Estado e municípios, sobretudo nesta última. Assim, visualizam-se as dificuldades que os municípios tiveram e ainda têm para gerir e executar as ações educativas em seu âmbito

Dessa forma, verificamos que a municipalização foi realizada sem a preocupação de se atentar às relações de cooperação entre os entes federados que pudessem favorecer a gestão municipal no gerenciamento das ações técnicas frente à nova demanda assumida. Podemos citar ainda como uma repercussão negativa desse processo a ausência de uma avaliação de larga escala por parte do poder público que pudesse monitorar os resultados da municipalização do ensino fundamental.

Por outro lado, percebemos que a municipalização é um processo que possibilita a qualidade da educação, o aumento da participação dos cidadãos e implica em maior controle social sobre as políticas educacionais pela aproximação entre os usuários do serviço educacional e os gestores. A participação coletiva nessa instância, é extremamente relevante, na medida em que a construção do Sistema Municipal de Educação constituirá em um processo de diálogo entre pessoas e instituições, fundado em estudos e reflexões sobre a concepção de educação e responsabilidades, prioritárias do município (PARO, 2003, p. 37).

Essa configuração dialógica proporciona um olhar mais atento para a educação de jovens e adultos, pois a municipalização do ensino fundamental permite uma atuação direta no atendimento à escolarização desses sujeitos, proporcionada pela instância local, com o diagnóstico da realidade objetiva para um planejamento mais eficaz das ações. Partindo desse

pressuposto, muitos municípios se constituíram como sistemas próprios de ensino estabelecidos por leis municipais por meio do Conselho Municipal de Educação.

Dentre os 4 municípios pesquisados, verificamos o documento oficial dessa titulação em Bom Jesus da Lapa, sendo que em Serra do Ramalho e Paratinga só houve a confirmação destes pelos gestores. Em Sitio do Mato tivemos acesso apenas ao documento que oficializa a existência do Conselho Municipal de Educação. Contudo, ainda se apoiam na legislação do estado como orientação do processo educacional. Para reger a EJA, tem-se como referência à Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos — EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia

No entanto, essa experiência democrática ainda ressoa de maneira tímida em nossa sociedade, pois há resquícios da estrutura hierárquica e vertical expressa historicamente, uma vez que a política de descentralização, via municipalização do ensino em nossa região, não teve como preocupação central a democratização e o fortalecimento do poder local, mas se desenvolveu de forma despojada dessa relação, dado que teve como princípio cooperativo federativo, questões predominantemente políticas, econômicas e financeiras que deixam mais uma vez a educação em segundo plano, sobretudo, a EJA. Diante do processo de municipalização das escolas, as gestões municipais passaram a constituir os seus sistemas de ensino com base nas leis municipais e normativas dos Conselhos Municipais de Educação.

Nesta esfera, colocamo-nos com postura crítica quanto à garantia da universalização do ensino fundamental, e inserção dos sujeitos da EJA. Mesmo após décadas de promulgação da LDB, com tantos aportes legais entre decretos e pareceres amparados pela CF que dinamizou o processo de municipalização, parece não ser suficiente para a efetivação do direito à educação. O que se vê é uma sociedade imersa em um contingente de políticas mal sucedidas que caracterizam o descaso e o desrespeito da singularidade de tantos jovens e adultos que ainda esperam por sua inclusão na educação escolar.

Portanto, precisamos ressignificar a nossa democracia por meio de um processo de diálogo e reflexão diante das injustiças sociais, as quais são fruto de um governo que não honra sua nação, nem tampouco o cargo que ocupa. Para tanto precisamos fortalecer os postulados do nosso grande mestre Paulo Freire ao acordar que a “a educação será libertadora na medida em que incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação” (FREIRE, 2001, p. 20).

2.5 As políticas públicas municipais de EJA no território do Velho Chico

Ao perpassar pelo contexto histórico das políticas públicas para EJA no Brasil, evidenciamos que o seu percurso foi marcado por uma relação de desigualdade, exclusão e por programas e políticas públicas ineficientes para atender às especificidades deste campo do ensino e, efetivamente, garantir o direito a uma educação permanente de qualidade para todos.

Nesse sentido Di Pierro (2017, p. 12) afirma que "a educação de jovens e adultos tem sido identificada, ao longo da história brasileira recente, com as campanhas de alfabetização, os programas acelerados de elevação de escolaridade e os exames de certificação de estudos básicos". Ao considerar essa especificidade, a autora caracteriza a concepção da educação de jovens e adultos sob três correntes distintas: a da *educação compensatória* que se preocupa com reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência, e com a reposição de escolaridade nestas etapas ditas como "idade própria"; a concepção de *educação popular,* que de acordo os postulados de Paulo Freire, que busca desconstruir a visão preconceituosa das pessoas jovens e adultas analfabetas tidas como incapazes, e propõe uma educação baseado em três dimensões: a ética, a política e a pedagógica, sustentada em uma perspectiva dialógica e emancipatória; A concepção mais recente é *a educação ao longo da vida* que entende que a educação se dá de forma flexível, continuada, atualizada em diferentes espaços e em diferentes etapas da vida (DI PIERRO, 2017).

Essas correntes permeiam a trajetória da educação de jovens e adultos em todas as instâncias e, certamente, estão impregnadas nas políticas desenvolvidas nos municípios do Território do Velho Chico. Para compreender o contexto em que estão imersos os(as) educandos(as) dessa modalidade, vale demarcar quem são esses sujeitos. Em sua maioria, são os trabalhadores da agricultura familiar, homens, pobres, negros, jovens, adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Estão entre eles os trabalhadores sem-terra e/ou com pouca terra para produzir, pescadores, extrativistas, arrendatários. São também sujeitos da educação de jovens e adultos deste Território, os trabalhadores da cidade, os comerciários, empregado(a)s doméstico(a)s, as diaristas, entre outros.

Em uma conjuntura mais geral, podemos sintetizar o perfil dos educandos da EJA, conforme denota Arroyo (2005, p. 30),

> os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Entretanto, a efetivação das políticas educacionais em todo país está longe de ser um direito consolidado capaz de promover a igualdade social entre os sujeitos. Sem distanciar da realidade das demais partes do país, o cenário do território do Velho Chico apresenta necessidades urgentes em relação à garantia do direito à escolarização. Desse modo, interessa-nos incisivamente demarcar quem são os estudantes desta modalidade quando se trata de perfil.

A realidade revelada nesta conjuntura, ajuda-nos a pensar, enquanto território, a urgência do fortalecimento das políticas da EJA, no que tange aos aspectos estruturais, pedagógicos e sociais na consolidação desse direito conquistado na construção política e histórica desse país. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), traz uma destinação própria de estudantes da EJA, em seu artigo 37° §1º ao evidenciar que:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos 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, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, *on-line*).

Nesse sentido, as políticas públicas estabelecidas para a população de jovens e adultos devem respeitar consideravelmente a singularidade desse público como assegura o artigo 37 da LDB 9.394/96, no seu § 1º, pois esses indivíduos estão submersos em outra realidade e pedagogicamente aprendem de forma diferente dos outros alunos em idade inferior dos níveis de ensino.

Sabendo da necessidade da garantia dos direitos educacionais a toda população brasileira e diante da responsabilidade dos municípios em assegurar essa oferta, buscamos nessa pesquisa identificar quais as políticas públicas existentes para a EJA no Território do Velho Chico. Conforme exposto, foram selecionados 4 municípios que compõe o *lócus* dessa investigação. Na busca por uma análise mais coerente do que se trata, elencamos as principais políticas de EJA configuradas no cenário das políticas educacionais do país a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, que estabelece a EJA como uma modalidade de ensino.

Quadro 5 — Marcos legais da Educação de Jovens e Adultos a partir de 1990

Marcos políticos e legais	**Ano de criação**	**Descrição**
Lei nº 9394/96	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) art. 04 e 37.

Marcos políticos e legais	Ano de criação	Descrição
Resolução CN/CEP nº 11/2000 (DCN)	2000	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Lei 10.172 (PNE)	2001	Institui o Plano Nacional de Educação (2001-2010) tendo 26 metas atreladas a EJA.
Decreto nº 4.834/2003	2003	Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 6.093, de 24.04.2007.
Decreto nº 5.154	2004	Organização da Educação Profissional com a Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Decretos nº 5.478/2005 e 5.840/2006	2005/2006	Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
Lei 11.494 (FUNDEB)	2007	Criação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) - inclusão da EJA na política de financiamento da educação.
Resolução nº 18/2007	2007	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
Decreto. 6.093/2007	2007	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.
Lei nº 11.947/2009	2009	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (extensão do programa para toda a rede de educação básica e de jovens e adultos e a garantia de que 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar).
Emenda Constitucional n. 59 de 2009	2009	Art. 208 I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria - Idade mínima de entrada na EJA: 18 anos / Revisão da Resolução n.3/2010 do CNE.
Parecer nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010	2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, 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.
Decreto nº 7084/2010	2010	Programa Nacional Biblioteca na Escola inclui a EJA (PNBE) PNLD EJA/2010.
RESOLUÇÃO CEE Nº 239,	2011	Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.
Lei 13.005/2014 (PNE)	2014	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) Metas, 3, 8, 9,10.

Fonte: Elaboração própria 2021.

Além destas conquistas históricas, destacamos três aspectos determinantes na constituição das políticas públicas de EJA: A criação dos Fóruns de EJA no Brasil, em 1996; a instituição da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, em 2004; e o Processo preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e

Adultos (CONFINTEA) de 01 a 04 de dezembro de 2009 realizado no Brasil. Estes eventos trouxeram contribuições significativas que ainda sustentam o campo da EJA. Embora não se tenha mais a SECAD, que fora extinta em 2016, além de outras ações/programas em torno da EJA, já citados aqui — como PNLD/EJA, Brasil Alfabetizado etc. — é importante promover a mobilização em nível nacional e regional, pois, têm sido pequena a quantidade de conferências que sempre aconteciam em todas as instâncias. Diante disso, é necessário lutar para que as políticas que ainda persistem sejam efetivadas.

Nesse ínterim, observa-se que a região Nordeste sempre foi palco do analfabetismo e concentra os maiores índices de pessoas não alfabetizadas e o maior contingente populacional não escolarizado, além de apresentar grande demanda por uma educação específica para a população jovem e adulta. No entanto, apesar da grande demanda, em nossos municípios, essa oferta ainda advém da iniciativa do Governo Federal. Segundo o Censo demográfico IBGE (2010), a taxa de analfabetismo do TI Velho Chico é de 22,2%. Nesta perspectiva, investigamos as políticas públicas no Território do Velho Chico, uma vez que elas não estão isentas dos arranjos governamentais instalados nos municípios, sob a égide da política nacional.

Para produção desses dados tomamos como referência os questionários e documentos encontrados, em especial, o Plano Municipal de Educação que é um documento unânime em cada município.

Tabela 6 — Perfil da oferta educacional dos Municípios da pesquisa

Município	**População estimada**	**Número de Matrículas 2020**			**Escolas que ofertam EJA**		**Turno da oferta**		**Ano de implantação da EJA**
	2020	**Infantil/ Fundamental**	**EJA**	**Total**	**Sede**	**Campo**	**Diurno**	**Noturno**	
Bom J. da Lapa	69.662	12.411	2.318	14.729	8	25	-	X	1990
Paratinga	32.000	6.280	299	6.579	2	6	-	X	2000
Serra do Ramalho	31.416	7.066	261	7.327	1	6	-	X	1999
Sítio Do Mato	13.012	2.660	77	2.737	1	-	X	-	2010

Fonte: elaborado pela autora com base no Laboratório de Dados Educacionais e dos microdados do Censo Escolar/INEP (2007-2019).

Nesta Tabela 6, é possível visualizar o perfil da oferta da EJA nos 4 municípios, diante do quantitativo de escolas que atendem essa modalidade de ensino dentro do contingente de matrículas da rede municipal entre os outros dados elencados. A fim de obter a

representatividade da EJA nestes dados, fizemos uma análise do percentual do total das matrículas da rede, conforme os números apresentados na tabela. Bom Jesus da Lapa é o município que tem o maior número de alunos na EJA com 15,7% das matrículas, Paratinga segue com 4,4%, Serra do Ramalho possui apenas 3,6% e Sítio do Mato tem menor percentual, com 2,8 % somente de alunos na EJA. Percebe-se que a EJA não tem uma representação significativa no contexto das matrículas em pelos menos 3 destes municípios.

É importante ressaltar que no município de Serra do Ramalho, onde constam 6 escolas no campo, há uma divergência na configuração local, pois essas escolas são localizadas em povoados denominados de vilarejo e sua população não se identifica como campesina. Segundo a coordenação da EJA da secretaria de educação, esses habitantes vivem em crise de identidade, portanto, na prática, não são consideradas como educação do campo. As escolas das pequenas localidades foram todas nucleadas, por isso, houve uma grande redução da oferta da modalidade dificultando o acesso à escolarização desses sujeitos.

Diante deste cenário, buscamos averiguar os dados da população residente, por município, a fim de identificar o quantitativo de pessoas na faixa etária da oferta da educação de jovens e adultos.

Tabela 7 — População residente por faixa etária (2000-2020)

MUNICÍPIO	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 69 anos	70 a 79 anos	80 ou mais	TOTAL
Bom J. da Lapa	6.015	11.793	11.486	8.723	6.702	4.168	2.288	1.148	52,263
Paratinga	2.380	5,717	5.064	3.691	3.030	2.212	.1.478	760	24.332
Serra do Ramalho	2.469	5.608	4.754	3.649	2.900	2.022	1.422	719	23,543
Sítio Do Mato	1.156	2.319	2.087	1.412	1.195	764	424	210	9.567

Fonte: elaborado pela autora com base nas estimativas preliminares elaboradas pelo Ministério da Saúde/SVS/DASNT/CGIAE – 2000-2020.

A fim de obter um diagnóstico mais preciso acerca da oferta da EJA considerando a população residente, buscamos também saber sobre o índice de analfabetismo de cada município como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 8 — População municipal de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais e Taxa municipal de analfabetos com 15 anos ou mais

MUNCÍPIO	População analfabeta com 15 anos ou mais	Porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais
Bom J. da Lapa	8.404	24,1
Paratinga	5.193	38,2
Serra do Ramalho	5.783	29,7

MUNCÍPIO	População analfabeta com 15 anos ou mais	Porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais
Sítio Do Mato	1.918	27,8

Fonte: Mapa do analfabetismo no Brasil. INEP/MEC
https://educacao.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=48

Com a apresentação dos dados expressos nas Tabelas 6, 7 e 8, percebemos o quanto a oferta educacional para população de jovens e adultos está aquém da necessidade dos municípios. Observamos que Bom Jesus da Lapa, o *lócus* que contém o maior número de matrículas e maior quantitativo de escolas, tanto na sede quanto no campo que disponibilizam a EJA, ainda está distante de cumprir a meta da universalização da alfabetização, o qual tem 8.404 pessoas analfabetas em uma população residente por faixa etária de 52,263 e com 2.295 matrículas. Neste caso, a matrícula só representa 27,5% da população que precisava está na escola.

Já o município de menor oferta, Sitio do Mato, possui 1.918 pessoas analfabetas e somente 77 pessoas matriculadas na EJA, o que indica que apenas 4% desse público se encontra na escola. Os outros dois municípios Paratinga e Serra do Ramalho seguem também com disparidade na oferta da EJA, de modo que Paratinga tem 5.193 analfabetos e 299 matrículas (5,7%) e Serra do Ramalho que tem 5.783 pessoas analfabetas e conta com somente 261 matrículas (9,3%).

Para atingir o público específico da EJA e assegurar os princípios constitucionais, como o exposto no artigo 205 da CF/1988, os municípios precisam, no mínimo, abrir turmas nas escolas tanto da sede como do campo, visto que há uma demanda confirmada pelos dados aqui apresentados. Entretanto, é preciso também oferecer condições para que as pessoas jovens e adultas possam ter acesso e permanência à escola. Isso requer um estudo da demanda de acordo com o local, sobretudo em razão de nestes municípios existirem muitas comunidades campesinas, as quais podem apresentar mais expressivo o analfabetismo pelas condições sócio-histórica e cultural. Se o município só oferta a EJA no turno diurno, como demonstramos um caso na Tabela 8 não há possibilidade de atender à necessidade desse público específico.

Vimos também o número reduzido de turmas nos municípios considerando a demanda da população residente e dos índices do analfabetismo. Esses dados servem como um diagnóstico no atendimento educacional da EJA, isso evidencia que medidas precisam ser tomadas com urgência se quisermos avançar na meta 8 e 9 atual do Plano Nacional de Educação (PNE) e garantir a educação a todos a fim de construir uma sociedade mais digna e

mais humana proporcionada por meio da escolarização das pessoas. Frente a estes pressupostos, faremos a seguir, uma discussão das políticas identificadas nos municípios de forma individual para melhor compreensão da realidade.

2.5.1 Bom Jesus da Lapa

Dentre os 4 municípios pesquisados no Território, Bom Jesus da Lapa se destaca pela abrangência na oferta educacional a sua população local e regional. Assim, a Rede municipal oferta a educação infantil em 8 creches da zona urbana e em escolas regulares do campo; o ensino fundamental é ofertado em 57 unidades escolares (26 escolas na sede e 31 no campo). A rede Estadual oferta o ensino e Médio em 03 (três) escolas. Possui ainda 1 universidade estadual (UNEB) para o nível superior. O município é também contemplado com 02 (dois) institutos federais o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). A Rede Privada agrega escolas nas diferentes modalidades, desde a educação infantil ao ensino superior e Cursos Técnicos.

Mesmo diante dessas referências no trato para com a educação, a EJA em Bom Jesus da Lapa só foi iniciada no final da década de 1990 sendo oferecida, *a priori*, pelo Estado nas escolas municipais. Somente a partir do ano 2000 é que essa modalidade ficou sob responsabilidade do município, que passou atender os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, tanto na cidade como no campo. Todavia, este segmento de ensino sempre enfrentou grandes problemas na rede municipal, seja pela grande evasão escolar, diante precariedade do ensino noturno no que se refere à dimensão pedagógica, seja pelas condições de infraestrutura e administrativa, fatores que ocasionaram o fechamento de muitas turmas de EJA nas unidades de ensino nos bairros da cidade.

Na organização do atendimento à EJA, tendo em vista a especificidade da rede, a secretaria de educação conta com uma coordenação própria com uma pessoa que faz a articulação entre gestão municipal e as escolas para o andamento do processo de ensino aprendizagem. Até o ano de 2019, ainda não existia uma proposta curricular implementada, pois estava em construção. Para reger a EJA, contava-se com plano de trabalho da coordenação pedagógica, regimento interno, proposta pedagógica adaptada a Pedagogia Histórico Crítica, corrente pela qual segue a educação pública municipal.

Preocupados com essa situação e sobretudo pela queda de matrícula no município, em especial na EJA, no período de 2015 e 2018, a gestão municipal cria algumas estratégias fundamentas nas metas 8 e 9 do PME para um resgate dos jovens e adultos que se

encontravam fora da escola. Como pode se observar na Tabela 9, a seguir, a partir dessa inciativa os dados sofrem alterações positivas.

Tabela 9 — Evolução das matrículas de EJA – B.J da Lapa (2010-2010)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1.173	1.128	845	1.196	1.466	1.222	1.082	935	1.084	2.295	2.318

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar/INEP (2007-2020)

O aumento da matrícula a partir do ano de 2019 em mais de 100% se deve a uma campanha realizada pelos gestores em função da implantação do Programa Alfabetiza Lapa. Segundo a Secretaria de Educação (SEMED), o programa teve a intenção de fortalecer o atendimento ao ensino da EJA no município, sobretudo na perspectiva da alfabetização e do letramento, a fim de favorecer a frequência dos alunos matriculados, dando suporte e condições para que haja uma aprendizagem significativa e, consequentemente, elevar os índices de desenvolvimento dessa modalidade. A ideia surgiu diante da percepção de que os alunos do antigo programa TOPA[5], não haviam sidos encaminhados para a EJA, de modo que existia uma quantidade significativa nos bairros e nas comunidades campesinas. Com a convocação dos antigos alfabetizadores do referido programa, que até então estavam desempregados, aliado aos gestores escolares que precisavam elevar o número de matrículas da unidade escolar para não terem perdas em relação ao financiamento, iniciou-se a campanha pela formação de turmas. Para tanto, utilizou-se de estratégias de assistência estudantil para que a população fosse atraída e tivesse condições de voltar ou iniciar o processo de escolarização, em parceria com as secretarias de saúde e de administração. Com esse intuito criou-se uma ação intersetorial, onde foi ofertado aos alunos transporte escolar, kit escolar, exame oftalmológico, aquisição de óculos, janta na escola e até cesta alimentação periodicamente, entre outras. Segundo Costa (2017, p. 123),

> Não há ações de alfabetização e educação de jovens e adultos que alcance eficácia se não forem acompanhadas de políticas intersetoriais, envolvendo programas de saúde, geração de renda, fixação de moradia, segurança para acesso às escolas, transporte que facilite a chegada à escola, entre outros.

Entretanto, não seria o bastante para garantir a permanência o que fez a coordenação da SEMED/Lapa investir na formação continuada dos professores alfabetizadores que eram contratados após a formação da turma. Além disso, os professores que trabalham na educação

[5] Programa Todos pela Alfabetização, criado pelo Governo da Bahia em 2007 que integra o programa do Ministério da Educação Brasil Alfabetizado.

de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15). O grande mestre Paulo Freire (1996, p. 27) afirmava que "a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz". Portanto, formação continuada em qualquer programa que seja ou em uma rede de ensino, é de fundamental importância para que se obtenha bons resultados no processo de escolarização, uma vez que permite ao alunado perceber o sentido dos componentes curriculares no seu cotidiano.

Contudo, a secretaria de educação por meio de dados levantados ao final do ano letivo afirma que estratégias atenderam boa parte das expectativas da gestão em relação aos resultados do processo de escolarização, em que houve diminuição de 5% a evasão escolar e reprovação (CENSO ESCOLAR, 2019). Contudo, a secretaria ressalta que esse resultado não é satisfatório ainda, necessitando reforçar os investimentos, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico.

Por outro lado, nota-se, por parte do poder público municipal, uma preocupação maior com os números (totalidade de matrículas da rede) que refletem na cota de financiamento da educação, para manter o seu quadro funcional. Na verdade, o Programa foi uma alternativa para manter a estrutura vigente que se encontrava ameaçada pelo decréscimo de matrícula da rede municipal.

Entre essas e outras ações destinadas à educação das pessoas jovens e adultas, elencamos no Quadro 6, a seguir, as principais políticas públicas de EJA identificadas no município no momento dessa investigação.

Quadro 6 — Políticas de EJA em Bom Jesus da Lapa

Dimensão	**Ações**
Administrativo	Plano municipal de Educação
	Transporte escolar para alunos do campo e da sede
	Alimentação Escolar: Jantinha na escola
	Chamada Pública para matrícula
	Assistência ao estudante: Cesta alimentação, Kit escolar e atendimento oftalmológico.
Pedagógico	Matriz curricular própria atualizada
	Referencial Curricular para EJA
	Regimento Unificado da Rede municipal (inclui EJA)
	Acompanhamento pedagógico pelo coordenador/a de rede
	Formação Continuada para professores do I seguimento (anos iniciais)

Fonte: elaborado pela autora (2021).

As políticas acima identificadas também são confirmadas posteriormente com a fala dos entrevistados no último capítulo desta dissertação. Toda prática educativa precisa ser pautada em fundamentos legais que legitime o trabalho realizado. Deste modo, a carência de alguma política que seja essencial, sempre trará implicações processo de escolarização.

Nesta análise percebemos que as políticas de EJA existentes no município de Bom Jesus da Lapa, atendem em parte a responsabilidade de garantir o direito à educação conforme prevê a legislação nacional. Há uma disponibilidade de oferta de vagas nas escolas onde quer que haja demanda. Contudo, é preciso investir na formação continuada dos professores, tanto do I segmento quanto do II segmento, pois só existia até o início da pandemia para os professores que atuavam no 1º segmento. Além disso, a ausência do livro didático e acervos para EJA tem deixado o ensino fragilizado, pois, até então, não havia uma proposta pedagógica específica para esse campo, o que dificultava ainda mais esse processo. No ano de 2020 foi construído o Referencial Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, e a expectativa é que seja implementado atualmente em todas as escolas da rede incluindo o acompanhamento pedagógico.

2.5.4 Serra do Ramalho

A educação em Serra do Ramalho é basicamente restrita à rede municipal de ensino, com 39 Unidades Escolares, das quais 33 escolas se situam no campo e 6 na sede. Existe apenas uma escola privada com oferta da educação infantil e ensino fundamental, 1 Escola estadual e uma Universidade na modalidade EaD. A maioria do atendimento educacional se restringe à população campesina.

A região é formada, além das comunidades rurais de pequeno porte, por povoados denominados de vilarejos onde se situam as escolas que atualmente ofertam a EJA. Esses vilarejos vivem em crise de identidade, pois são espaços campesinos, com algumas caraterísticas urbanas como ruas, praças, estabelecimentos comerciais, que ao se parecer com uma cidade os residentes não se identificam como sujeitos do campo como de fato é. Isso tem implicado no contexto sociocultural da população existente bem como no seu processo formativo.

Considerando que Serra do Ramalho se caracteriza como um município eminentemente rural, conforme os dados do Censo Demográfico IBGE (2010) que aponta 84% da população do município residente em área rural, o campo só aparece com 6 escolas

que ofertam a EJA. Isso refletiu na queda do número de matrículas, conforme aponta a Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 — Evolução das matrículas de EJA em Serra do Ramalho (2010-2020)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
588	614	562	488	412	341	328	409	204	164	261

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar/INEP (2007-2020)

A redução do número de escolas do campo que ofertam a EJA se deve ao processo de nucleação, a partir do ano de 2017, em que não foram consideradas as especificidades dos alunos da educação de jovens e adultos, ferindo o artigo 37 da LDB no §1º, o qual determina a seguridade da oferta com respeito às características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. O processo de nucleação foi feito de forma arbitrária e os sujeitos da EJA das escolas de menor porte não foram ouvidos, por isso, privados de usufruírem dos seus direitos educacionais, pois o acesso à escola ficou totalmente inviável diante das condições de existência. O resultado desse processo verifica-se na tabela anteriormente apresentada, por meio da diminuição matrícula em 50% no ano de 2018. Sobre essa questão aprofundaremos no capítulo 4 deste trabalho com o relato dos sujeitos.

O tratamento dado a EJA é fruto da falta de políticas públicas implementadas no município, com pode ser observado diante das poucas evidências de políticas expostas no Quadro 7, adiante:

Quadro 7 — Políticas de EJA em Serra do Ramalho

Dimensão	Ações
Administrativo	Plano Municipal de Educação
	Transporte escolar para alunos do campo (onde existe a demanda)
Pedagógico	Referencial Curricular para EJA

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Diante da busca por ações destinadas ao atendimento da EJA em Serra do Ramalho, até o ano de 2019, notamos uma ausência expressiva de políticas essenciais para inclusão dos jovens e adultos em seu processo de escolarização, além da falta de atendimento diferenciado, como propõe a legislação educacional para esse campo do ensino. Entre elas se inserem a falta de alimentação escolar, regulamentada na Lei 11.947/2009; a formação de professores, direito do docente; e ausência de portaria de matrícula, uma vez que segue a mesma portaria dos anos finais do ensino fundamental. Vale ressaltar que o Referencial Curricular foi construído no final de 2019 e ainda não foi implementado. A política de maior referência é o

PME com metas e estratégias afins, contudo, tais metas ainda não foram executadas, como veremos no capítulo subsequente.

Contudo, no ano de 2020 houve mudança de gestão devido o processo eleitoral e a secretaria de educação reorganizou as coordenações pedagógica e atualmente a EJA ganhou uma coordenadora experiente na educação que também é pesquisadora e luta por uma transformação na educação de jovens e adultos no seu município. Embora haja 22 anos de implantação da EJA, a rede tem caminhado a passos lentos com avanços e retrocessos se considerarmos os dados da oferta. Porém, segundo a coordenação a nova gestão está diagnosticando os percalços da modalidade com suas deficiências para redimensionar as ações, visto que,

> Aspectos inerentes à organização do trabalho pedagógico tais como currículo, avaliação, materiais didáticos, formação de professores, entre outros têm sido concebidos na perspectiva do ensino "regular", fazendo com que as práticas dos professores sejam apenas uma transposição de uma modalidade para outra (CUNHA JUNIOR 2020, p.100).

Além dos fatores políticos pedagógicos, relata a gestão que a partir 2017 se intensificou a nucleação das escolas e acarretou a EJA como afirmamos anteriormente. Assim, as turmas começaram a ser extintas por conta também da ausência de uma portaria de matrícula. Estabeleceram aleatoriamente um número mínimo de alunos para formar turma onde não se considerava nem a especificidade da modalidade EJA, tampouco a da Educação do campo. De tal forma, seguia a carga horaria normal do ensino fundamental II sem nenhuma formação docente para tal modalidade para que fosse feita as adaptações. Com o tratamento dado EJA igual do ensino regular a rede perdeu alunos por não conseguir gerar turma no formato oferecido. Observa-se que em 2020 já aumenta o número de matrícula devido à nova configuração tratada pela nova gestão.

Como afirma Freire (1987 p.155) "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar". É reconhecendo as falhas limites e possibilidades que começamos a dar passos para a mudança a partir de um novo planejamento com comprometimento e responsabilidade. Isso ficou evidente na gestão atual deste município.

2.5.2 Sítio do Mato

O município de Sítio do Mato constitui o de menor porte no *lócus* desta pesquisa. Com uma população estimada de 13.102 habitantes (IBGE, 2019), tem como elemento central de

identidade da região é o rio São Francisco. Nas narrativas de sua história ocupa lugar importante no viés econômico. Sua formação cultural específica é outro elemento relevante na história da região. Por possuir uma considerável quantidade de comunidades quilombolas e também a presença de povos indígenas. Vaqueiros, jagunços, cabras, cangaceiros, pescadores, remeiros são personagens constantes nos relatos de viajantes, relatórios de pesquisa e obras literárias.

A rede municipal de ensino conta com 26 unidades escolares sendo 20 escolas na zona rural e 06 escolas na zona urbana. Para atender o ensino médio, há 02 (duas) escolas estaduais e ainda existe unidade escolar da rede privada. No entanto, conta os escritos que Educação no Município de Sítio do Mato, iniciou-se timidamente visto que após três anos da sua emancipação (1989) tinha um número ainda restrito de escolas.

Como o município é de pequeno porte com pouca estrutura educacional, a população que deseja continuar os estudos, recorre a outras instituições de ensino localizadas na região. Nesse sentido, agrega os estudantes de Sitio do Mato o Campus da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em Bom Jesus da Lapa e Barra; o Instituto Federal Baiano em Bom Jesus da Lapa; o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), em Ibotirama; o Centro Estadual de Educação Profissional Águas (CEEP Águas), em Barra; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Bom Jesus da Lapa; a Escola Família Agrícola Regional (EFAR), em Brotas de Macaúbas e a Escola Família Agrícola (EFA), em Riacho de Santana. Algumas dessas instituições não ficam muito próximas, mas é única oportunidade que as pessoas encontram de usufruírem dos seus direitos educacionais.

A secretaria municipal de educação está organizada por coordenação dos níveis e modalidades de ensino, no entanto, até o presente momento não existe coordenação específica de EJA neste município, pela pouca demanda (só tem duas turmas). Esta área é orientada pela coordenação do Ensino Fundamental II.

Sendo a educação um direito o qual tem como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Brasileira de 1988, o município tem ciência de sua responsabilidade para com a educação das pessoas jovens e adultas e a busca por uma educação de qualidade por acreditar que trabalhar com as especificidades desse público, proporciona a sua inserção na sociedade com condições de exercício e participação política cada vez mais necessária frente aos desafios do cenário cultural e econômico vividos como salientam no Referencial Curricular Municipal recém aprovado.

Vale ressaltar que o atendimento dado para as pessoas jovens e adultas tem sido caracterizado pelos programas advindos do governo estadual/federal em parceria com os

municípios e suas associações onde foram implantados os Programas Aja Bahia, Alfabetização Solidária, Projeto de Regularização do Fluxo Escolar Todos pela Educação - TOPA, Brasil Alfabetizado e Programa de Apoio a Educação de Jovens e Adultos – PEJA, que deu oportunidade ao município de ingressar as pessoas analfabetas no processo de alfabetização.

Segundo informações da secretaria de educação, apesar dos esforços realizados para atender a demanda da EJA no Município de Sítio do Mato, pode-se afirmar que as referidas intervenções ainda não deram conta de erradicar o analfabetismo. As escolas dos municípios principalmente as maiores todos os anos abrem a oferta de aulas para essa modalidade e o que se vê é o quadro se repetir a cada ano. Pois, se inicia uma turma com 20(vinte), 15 (quinze) ou até mais alunos de matrícula no final temos apenas turmas com 02 (dois) ou 03 (três) alunos.

Esse fator pode ser observado na evolução das matrículas nos últimos 10 anos, em que notamos várias alterações no decorrer do período. Vejamos:

Tabela 11 — Evolução das matrículas de EJA em Sítio do Mato (2010-2020)

2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
104	95	19	482	601	601	121	56	57	40	77

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar/INEP (2007-2020).

No diagnóstico da EJA, encontrado no Plano Municipal de Educação (2015-2025), são mencionados investimentos em campanhas para matrículas em que já se sinaliza a preocupação da gestão com o grande número da evasão escolar que, segundo dados levantados pela secretaria, representa em torno de 90% dos alunos, o que também vai se confirmar posteriormente (capítulo 4) na fala dos entrevistados. Diante dos dados elencados acima, vimos um declínio nos números de matrículas da EJA a partir de 2016, o que implicou no fechamento de muitas turmas que ofertavam a EJA. Subtende-se que os alunos evadidos não retornaram à escola para darem continuidade aos estudos, o que é reflexo da inexistência ou inapropriação das políticas municipais destinadas a esse campo do ensino. Com isso, passa a haver uma alteração de toda a estrutura de atendimento da EJA na rede. Isso se deve a pouca procura, apesar dos documentos apontarem a existência da oferta em muitas unidades de ensino, a partir de 2017, os alunos matriculados na EJA são destinados a uma única escola da cidade que tem duas turmas do II segmento em turno diurno.

Essas turmas recebem o mesmo atendimento dos alunos do Ensino fundamental II, pois não existe matriz curricular específica para EJA. Os professores são os mesmos das turmas regulares e não têm formação continuada específica. A secretaria de educação justifica

a inserção das 2 turmas no diurno pela pouca demanda de matrículas que demandaria uma nova forma de logística da escola. Para funcionar à noite teria que ter outra estrutura incluindo mais funcionários e o município afirma não ter a condição necessária. Desse modo, as 2 turmas do II segmento só são caraterizadas como turmas de EJA pela inserção do censo escolar que segue a determinação da legislação educacional considerando o parecer 11/2010 que define a idade mínima.

Considerando toda essa singularidade presente na educação de jovens e adultos de Sítio do Mato, podemos inferir que são raras as políticas existentes. A única política atual é a oferta da matrícula em uma única escola da sede e outra do campo e de forma descaracterizada por ser no diurno junto com o ensino regular sem assumir as especificidades da modalidade. Apesar do atual Plano Municipal de Educação apontar inúmeras estratégias nas metas 8 (elevação da escolaridade), meta 9 (alfabetização de jovens e adultos) e a meta 10 (EJA integrada) e mencionar a problemática enfrentada na EJA, na prática, elas não acontecem, conforme o questionário levantado pela secretaria de educação, bem como pela fala dos sujeitos da pesquisa, como se verá no capítulo 4 desta produção.

Portanto, só podemos mencionar as seguintes políticas municipais de EJA:

Quadro 8 — Políticas de EJA de Sitio do Mato

Dimensão	**Ações**
Administrativo	Plano municipal de Educação
	Transporte escolar para alunos do campo e da sede
	Alimentação Escolar
Pedagógico	Referencial Curricular para EJA

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Vale ressaltar que o Referencial Curricular para a Educação de Jovens e Adultos foi recém-aprovado no final do ano de 2019 representa uma expectativa para a população interessada de que diante dessa construção, a EJA possa ser redimensionada e que lhe seja dado o lugar de direito, assegurado constitucionalmente.

2.5.3 Paratinga

A rede municipal de ensino de Paratinga é composta por 52 unidades escolares, sendo 13 escolas existentes na sede, 39 polos educacionais localizados na zona rural, onde, desses, 05 oferecem o Ensino Médio mantido pelo município, 34 escolas de pequeno porte localizadas em povoados rurais do município. Pertence ao Estado 02 (dois) Colégios da sede,

os quais ofertam o ensino médio e a EJA. Existe uma escola particular que atende a educação infantil e Ensino Fundamental I.

De acordo com análise situacional no Referencial Curricular (2019, p. 592),

> A EPJAI ainda não está disponibilizada em todas as escolas do município, tal fato pode ser justificado por diversos fatores, entre eles está "a dificuldade em atrair, matricula e garantir a permanência desses alunos na unidade escolar." Além disso, o município ainda não oferece a EPJAI às pessoas privadas de liberdade, pois além de não possuir acomodações adequadas para o ensino, os docentes não possuem a capacitação especifica para desenvolver tal atividade.

Deste modo, o município de Paratinga – BA precisa intensificar as estratégias de alcance de políticas públicas que acolham o público alvo da EPJAI[6] e seja capaz de fazer com que os alunos consigam dar continuidade aos estudos que não foram aproveitados ao longo da vida.

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida em somente 8 escolas do município, das quais 2 estão localizadas na sede e 6 no campo. Não existe Educação Profissional Técnica paralela ao ensino ofertado na rede pública do município. Contudo, o município está ciente da necessidade de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, conforme a meta 10 do atual PNE, também mencionada no Plano Municipal de Educação de Paratinga.

De acordo os dados do Atlas Brasil, o nível Educacional da População Adulta de 25 a 29 anos demonstra que houve uma queda da taxa de analfabetismo e porcentagem de alunos na escola, visto que em 1991 o índice de analfabetismo era de 37,23 passando a 21,58, em 2000, chegando a 9,77, em 2010.

A Tabela 12, a seguir, indica a evolução das matrículas da EJA na rede municipal.

Tabela 12 — Evolução das matrículas de EJA em Paratinga (2010-2020)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
936	927	587	669	517	435	453	676	502	383	299

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar/INEP (2007-2020)

Observa-se nos dados da tabela apresentada uma oscilação entre os dados e um declínio considerável a partir do ano de 2017 que reflete também na diminuição dos investimentos das políticas públicas de EJA do país.

[6] O termo "EPJAI" é utilizado nesta referida análise por conta do município de Paratinga optar por essa termologia ao referir-se à educação de jovens e adultos.

Diante dos dados levantados nos documentos e questionário realizado pela secretaria de educação, identificamos as principais políticas de EJA no município.

Quadro 9 — Políticas de EJA em Paratinga

Dimensão	Ações
Administrativo	Plano municipal de Educação
	Transporte escolar para alunos do campo e da sede
	Alimentação Escolar
	Chamada Pública para matrícula
Pedagógico	Matriz curricular própria atualizada
	Referencial Curricular para EJA

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na busca por conhecer as políticas de EJA no município de Paratinga, nota-se a iniciativa em oferecer às pessoas jovens e adultas a possibilidade de ingressarem ou retornarem seu processo de escolarização, porém as políticas existentes e ações movidas por parte da secretaria de educação ainda são insuficientes e não atendem a necessidade do seu púbico alvo, considerando o contexto local. Contudo, é perceptível nos documentos analisados a ciência da gestão quanto à especificidade deste campo do ensino e o compromisso de fazer valer os direitos educacionais.

Sabemos que a EJA em Paratinga já tem uma longa história com 21 anos de implantação, basicamente foi introduzida no período de aprovação das Diretrizes Curriculares para a educação de jovens e adultos (Resolução CN/CEP nº 11/2000) que orienta esta modalidade. Segundo informações da coordenação, a rede municipal tem se esforçado para oferecer uma educação baseado nos marcos legais e atualmente tem enfrentado o desafio de adequar as turmas à matriz curricular conforme a organização prevista por seguimento que ainda não foi possível na íntegra. A coordenação salienta que no período da pandemia tem realizado projetos de atendimento a exemplo do “Fique bem aprendendo em casa” que consta um plano de ação que atende a legislação da EJA. Embora sejam muitas as dificuldades, pois a maioria dos alunos da modalidade residem na zona rural, os quais são em grande parte analfabetos e com poucos recursos.

Queremos destacar que os documentos oficiais analisados do município de Paratinga (PME e Referencial Curricular) não trazem muitas informações sobre a oferta da educação de jovens e adultos além das apresentadas nesta escrita. Salientamos que existe uma coordenação específica para a EJA designada a uma profissional contratada que nos concedeu a entrevista via WhatsApp. Porém, as informações foram muito limitadas pelo fato desta coordenadora está conhecendo o campo da EJA de sua rede, e no contexto da pandemia não tivemos

condição de ir a campo pessoalmente para buscar um maior número de dados. Portanto, a análise deste município neste item apresenta-se com um desfecho menor que os demais.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EJA NA LEGISLAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

Este capítulo tem como finalidade examinar as políticas públicas municipais de EJA presentes na legislação vigente dos 4 municípios que compõem esta pesquisa. Para isso, foi feita a busca por marcos legais que norteiam o trabalho da Secretaria Municipal de Educação no atendimento à educação de jovens e adultos. Esta análise é realizada à luz do que propõe a legislação brasileira para este campo do ensino.

3.1 A EJA como política pública: o que contempla os municípios

Ao analisamos no subcapítulo anterior acerca das políticas públicas de EJA no Brasil, em seu contexto histórico, notamos que elas se apresentam, no governo, como uma proposta relegada a um segundo plano, por ser ofertada às classes sociais menos favorecidas, que não são reconhecidas, plenamente, como detentoras de direitos, tanto pela sociedade quanto pelo Estado brasileiro.

Apesar de existirem muitas iniciativas em prol da disseminação da educação para todas as pessoas, como está previsto na própria Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, que prescreve a educação como direito de todos e dever do estado, a EJA nos municípios ainda se apresenta aquém dos direitos básicos necessários à cidadania. “Há décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo” (ARROYO, 2006, p. 33). Mesmo diante das conquistas, em termos de legislação destinada à EJA, o cenário educacional brasileiro ainda é precário e carece de uma melhor atenção nesse campo do ensino.

Tudo que se tem hoje na EJA, em relação às políticas educacionais na conquista do direito à educação, é fruto de muita luta. Permeia essa trajetória a Constituição Federal de 1988, que refletiu na promulgação da nova LDB (reconquista-se o direito de todos ao ensino fundamental, independentemente da idade). Além disso, tem-se o 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. Somam-se a essas conquistas o Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010; a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de julho de 2010; o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; a Resolução nº 239, de 12 de dezembro de 2011. Assim, a oferta da educação para jovens e adultos não perpassa somente pela LDBEN, mas é regida por

decretos, pareceres, resoluções e portarias, conceitos e princípios que demarcam o lugar de pertencimento dessa modalidade no cenário das políticas públicas.

Ao consultar os documentos oficiais no âmbito federal vimos 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) em 2007, atualizado em 2020; a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2007, contemplando a EJA; o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-EJA), em 2009; o reconhecimento da modalidade em vários programas do MEC que antes se restringiam ao ensino regular (Alimentação Escolar, Biblioteca Escolar, Acessibilidade, Transporte etc.). Em contrapartida, Di Pierro (2010) afirma que essas iniciativas que representam um avanço não aconteceram de forma linear e não asseguraram a modalidade um lugar de prioridade na agenda educacional. De tal modo, encontramos nos documentos oficiais dos municípios uma distância do lugar que ocupam estas iniciativas, sob a égide desses documentos, para o lugar da prática, em que se realizam cotidianamente.

São esses marcos legais, também expressos no quadro 02 do capítulo anterior que utilizaremos como referências para examinar como as políticas públicas de EJA se apresentam nos documentos oficiais dos municípios do Território do Velho Chico, uma vez identificada durante observação. A análise documental, realizou primordialmente com o Plano Municipal de Educação, principal instrumento para reger educação, encontrado nos 4 municípios desta pesquisa.

3.2 Os planos municipais de educação: estruturação e concepções político-pedagógicas

A educação nos últimos anos tem sido vista como uma ferramenta primordial para o enfrentamento dos problemas sociais e econômicos da atualidade no âmbito internacional, sobretudo, pela inserção de países periféricos em lugar de destaque no cenário econômico internacional e inclusão nos blocos hegemônicos internacionais. Neste cenário, os diversos compromissos assumidos por esses países desencadearam o alargamento de políticas educacionais que vão de encontro ao proposto nos documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), e a Declaração de Dakar – Educação para Todos (2000), entre outras.

Nas últimas duas décadas esses compromissos foram traduzidos em processos de descentralização que conferiram às gestões estaduais e municipais de educação a responsabilidade direta pela garantia de acesso da população à educação. O Ministério da Educação (MEC), ao aprovar o Plano Nacional de Educação, definindo responsabilidades aos estados e municípios brasileiros com prazos definidos para elaborar, executar, monitorar e avaliar os seus respectivos planos, como condição para manter o financiamento educacional em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, expressa a Emenda Constitucional de nº 59, de 11 de novembro de 2009, referente ao artigo 214 da CF:

> 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: VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009, *on-line*).

Essa nova redação traz três temas essenciais no texto constitucional que redimensionam a educação. Primeiro, é estabelecido o prazo de 10 anos para a reformulação do PNE, tempo adequado para mensurar os impactos das políticas sobre as metas estipuladas para a educação escolar. Segundo, trata de antecipar o reconhecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), ainda em processo de gestação nas conferências que antecedem a CONAE /2010. Prevê, pelo texto da EC 59, que este se ajustará no regime de colaboração e deverá ter suas ações articuladas pelo PNE, a fim de alcançar, concomitantemente, as metas do Plano. Por último, apresenta-se uma alternativa de se vincular um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) à meta de investimento em educação como principal fonte de sustentação do PNE e do Sistema Nacional de Educação (SNE). Esta representa uma conquista histórica da sociedade brasileira que possibilitou um novo rumo à educação municipal.

> Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, os planos decenais de educação passaram à condição de instrumentos de planejamento que ultrapassam períodos de governo; abrangem em sua essência todo o território a que pertencem; e compreendem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino a que os cidadãos têm direito (BRASIL, 2016, p. 06).

Planejamento pressupõe noção da realidade e compreensão do contexto histórico e suas relações nesse processo. Freire (2004, p. 40) define educação com o seguinte pensamento: “É a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nessa instância, o

PME é o planejamento da educação por um período significativo de dez anos que vai dá legalidade aos municípios no atendimento educacional de sua população.

Partindo desse princípio, os municípios do Território do Velho Chico, assim como os demais brasileiros, mobilizaram-se para construção dos seus respectivos Planos Municipais de Educação. O processo de elaboração do PME, conforme o Ministério da Educação (MEC), constitui-se como forma de materialização do princípio constitucional da gestão democrática, previsto no artigo 206, inciso VI da CF/1988, que visa, entre outras questões, à garantia de princípios como a transparência e a impessoalidade, a autonomia e a participação, a liderança e o trabalho coletivo, a representatividade e a competência.

Ter o Plano Municipal de Educação elaborado e implementado no município em função do Plano Nacional de Educação foi uma exigência legal para a constituição dos sistemas municipais de educação na oferta da educação básica. Desta forma, o PME é o documento de maior referência para reger a educação municipal. Assim, faremos uma análise de como se encontrava a legislação da EJA em cada cidade TI Velho Chico durante o período de 2015 a 2019, à luz do estabelecido para esse campo do ensino considerando as seguintes metas:

> **Meta 08**: Elevação da escolaridade/ Diversidade. 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.
> **Meta 09**: Alfabetização de jovens e adultos. 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:** 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 (BRASIL, 2014, *on-line*).
> .

As referidas metas estão materializadas nos planos Municipais de Educação da região investigada cuja construção se deu nos anos de 2013 e 2014 e aprovados no ano de 2015. Embora as articulações para a elaboração deles tenham sido iniciadas bem antes, com a promulgação do primeiro PNE Lei nº 10.172/2010. Esses documentos se fixam nas seguintes leis municipais:

Tabela 13 — Leis que implementaram os Planos Municipais de Educação

Município	Nº da Lei	Vigência
Bom Jesus da Lapa	Lei nº 472 de 19 de junho de 2015.	2015-2025
Paratinga	Lei nº 799 de 23 de junho de 2015.	2015-2025
Serra do Ramalho	Lei n°. 375, de 18 de agosto de 2015	2015-2025
Sítio do Mato	Lei nº 243, DE 22 de junho de 2015.	2015-2025

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Todos esses Planos Municipais seguem uma mesma estrutura, de modo que contém em seu escopo 3 grandes capítulos distintos: *Análise situacional dos municípios e da educação*, e neste espaço se inserem todos os aspectos que caracterizam o espaço local e, de um modo geral, inclui-se toda situação dos níveis e modalidades de ensino; *diretrizes, metas e estratégias do PME* em que são apresentadas as propostas que irão nortear a educação nos próximos 10 anos, elaboradas em consonância com o atual PNE; por último, *o acompanhamento e avaliação do PME*, aqui cada órgão gestor traz sua proposta que irá subsidiar esse processo.

Após uma leitura minuciosa do texto, referente à análise situacional da educação de jovens e adultos contidas no Pano Municipal de Educação de cada entidade federativa, elencamos os principais aspectos que distinguem a realidade daquele momento de construção.

Quadro 10 — Aspectos implícitos na análise situacional da EJA no PME (2015-2025)

PME	Aspectos gerais		Caracterização
	Concepção Teórico-prática	**Desafio**	
Bom Jesus da Lapa	Baseia-se nos artigos específicos da LDB e na concepção de educação como direito e formação integral dos sujeitos considerando suas especificidades. Propõe práticas pedagógicas nos ideários da educação popular proposto por Paulo Freire	Motivar os alunos para permanência nos estudos e consequentemente diminuir a evasão escolar	Reconhece a importância e a necessidade de intensificar o atendimento quanto ao acompanhamento pedagógico, a formação de professores e assistência aos estudantes com disponibilização de recursos.
Paratinga	Fundamenta-se no artigo 37 da LDB e não evidencia outros pressupostos teóricos/práticos.	Atrair os alunos para a matrícula e a permanência na unidade escolar	Apresenta a caracterização respondendo às metas 8, 9 e 10 do PNE. Reconhece que as ações são insuficientes e requer mais investimentos tanto nas questões pedagógicas quanto estruturais.
Serra do Ramalho	Fundamentada no artigo 37 da LDB; Deseja implantar sistema de avaliação interna para testar nível de alfabetização.	Fragilidades na oferta da EJA no campo (pouca matrícula, evasão, falta de estrutura e formação pedagógica)	A escola não consegue atrair alunos para a EJA. Insuficiência nas ações da secretaria de educação. Falta de motivação

PME	Aspectos gerais		Caracterização
	Concepção Teórico-prática	**Desafio**	
Sitio do Mato	Menciona a formação crítica; aponta preocupação com o analfabetismo da população, porém não faz menção a nenhuma legislação.	A evasão escolar e a falta de recursos. 70% das matrículas em escolas do campo	20 anos com atendimento por meio das parcerias de programas do Estado/Governo Federal (Alfabetização solidária/ AJA Bahia TOPA/PEJA).

Fonte: elaborado pela autora, conforme o atual PME dos referidos municípios.

Após examinar o texto referente à análise situacional da EJA construído pelos respectivos municípios, dar-se-á a análise das estratégias associadas com a finalidade de buscar a relação entre ambos e, ao mesmo tempo, verificar o seu cumprimento, usando como referência o *questionário* respondido no momento da produção de dados por cada órgão gestor, com a ressalva de que em Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho e Sitio do Mato tivemos acesso ao *relatório de avaliação e monitoramento* e de Paratinga somente o monitoramento, o que possibilitou o confronto entre os dados obtidos. Segue o Quadro 11 com um resumo do que está posto como estratégia para cada meta da EJA, em cada um desses municípios.

Quadro 11 — Resumo das Estratégias apresentadas às metas da EJA no PME (2015-2025)

Município	Meta 8	Meta 9	Meta 10
Bom Jesus da Lapa	8.1Implantar programas de EJA para a população fora da escola; (S) 8.2 Promover em parceria com a Saúde e Assistência Social acompanhamento, monitoramento do acesso e permanência na escola para identificar o absenteísmo e colaborar com o Estado e o Município para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses/as estudantes na rede pública regular de ensino; 8.3 Articular o processo de nucleação das escolas multisseriadas ou unidocentes, assegurando o cumprimento da lei e consulta prévias a comunidade; 8.4 Oferecer condições necessárias de tráfego seguro para que as escolas do campo nucleadas atendam os alunos.	9.1 Garantir a permanência dos alunos matriculados na EJA e sua continuidade nos estudos a partir de implementação de ações de alfabetização; 9.2 Aumentar o investimento na Educação de Jovens e Adultos com relação a merenda escolar, como meio de estimular a frequência desses estudantes; 9.3 Implementar programas de assistência ao estudante, de forma a reduzir a taxa de analfabetismo; 9.4 Articular as políticas de EJA, as tecnologias de educação vigentes, buscando a promoção de políticas de redução do analfabetismo; 9.5 Assegurar proposta de formação continuada para os professores, para atender a especificidade da EJA; 9.6 Instituir grupos de estudos para viabilizar mecanismo e elementos de reivindicação às políticas públicas, junto ao poder público municipal, estadual e federal; 9.7 Mobilizar as unidades escolares e partes interessadas da sociedade civil, pela causa da Educação de Jovens e Adultos;	10.1 Fomentar a integração da EJA com a Educação Profissional, em cursos planejados, de acordo com as características desse público; 10.2 Ampliar as oportunidades profissionais dos/as jovens, adultos/as e idosos/as com Deficiência nível de escolaridade, por meio do acesso à EJA, articuladas à Educação Profissional. 10.3 Implantar Programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para melhorar a estrutura das escolas públicas com EJA integrada à Educação Profissional;
Estratégias Cumpridas:	falta a 8.3 e 8.4	Só falta a 9.6	Somente a 10.1
Paratinga	8.1 Realizar campanhas de matrículas utilizando meios de comunicação existentes no município; 8.2 Manter parceria com as outras secretarias como Assistência Social no intuito de desenvolver projetos, identificando alunos cadastrados em programas referentes a Jovens e Adultos. 8.3 Estabelecer parceria com comércio local que possui funcionários que frequenta as séries da EJA;	9.1 Promover o processo de ampliação gradualmente da oferta de vagas da EJA na sede e zona rural; 9.2 Acompanhar o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita através de projetos realizados entre a secretaria de educação e unidades escolares dessa modalidade; 9.3 Capacitar o profissional da EJA por meio de Cursos de Formação Continuada; 9.4 Incentivar o desenvolvimento das manifestações artísticas e culturais no espaço escolar na tentativa de resgatar valores da cultura local;	10.1 Oferecer cursos profissionalizantes de curta duração em parceria com órgãos e entidades públicas e privadas de maneira integrada a Educação de Jovens e Adultos; 10.2 Implantar cursos profissionalizantes de nível médio

Município	Meta 8	Meta 9	Meta 10
	8.4 Oferecer oportunidades educacionais através de oficinas de leitura, utilizando material das Olimpíadas de Língua Portuguesa; 8.5 Implementar Programas de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as para a população da sede e da zona rural que estejam fora da escola e com defasagem idade- série; 8.6 Inserir no planejamento, temas que contribuam para despertar nos alunos o sentimento de pertença à comunidade quilombola; 8.7 Identificar as condições atuais de atendimento das instituições educacionais das comunidades quilombolas; 8.8 Garantir a melhoria da estrutura física das escolas quilombolas; 8.9 Adquirir obras complementares que contemplem e respeitem a cultura e o modo de vida dos africanos para as escolas quilombolas 8.10 Oportunizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas com professores que atuam em comunidades quilombolas e que trabalham em escolas que atendam estudantes quilombolas; 8.11 Contemplar no Projeto Político Pedagógico temas/abordagens/metodologia sobre a história e cultura quilombola e sus história; 8.12 Incentivar projetos e concursos culturais nas comunidades quilombolas visando à interação e o envolvimento desta	9.5 Estimular a diversificação curricular da EJA, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho; 9.6 Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, a formação continuada de professores/as das redes públicas que atuam na EJA articulada à Educação Profissional; 9.7 Aderir e 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 EJA articulada à Educação Profissional. 9.7 Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos/as jovens e adultos/as trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada, além dos cursos técnicos de nível Médio.	

Município	Meta 8	Meta 9	Meta 10
	com a escola; 8.13 Garantia de transporte Escolar de qualidade para estudantes quilombolas atendidos pela rede de ensino municipal e estadual.		
Estratégias Cumpridas:	8.1; 8.5; 8.6; 8.11	9.1	0
Serra do Ramalho	8.1 Levantamento em parceria com diretores, agentes comunitários de saúde do quantitativo da população de 18 a 29 anos no município que esteja fora da escola; 8.2 Buscar parcerias com instituições públicas e privadas para a implantação de cursos profissionalizantes que favoreçam a matrícula e a permanência da população de 18 a 29 anos no município que esteja fora da escola; 8.3 Realizar chamadas públicas a fim de promover a busca ativa do público de 18 a 29 anos que esteja fora da escola	9.1 Buscar parceria com a assistência social a fim de garantir programas que favoreçam a matrícula e a permanência dos educandos da EJA; 9.2 Realizar acompanhamento psicopedagógico individualizado para garantir o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica com êxito na EJA; 9.3 Promover a orientação pedagógica periodicamente com coordenação específica de modo a favorecer a utilização dos materiais pedagógicos adequados à EJA; 9.4 Realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade; 9.5 Criar mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores públicos e privados e os sistemas de ensino; 9.6 Implantar programas de capacitação tecnológica em parceria com técnicos para a população jovem e adulta, com deficiência, articulando os sistemas de ensino, as cooperativas e as associações; 9.7 Disponibilizar transportes para a nucleação da modalidade EJA quando necessário; 9.8 Criar projetos para a captação de recursos para a EJA	10.1 Fomentar a integração da Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público; 10.2 Garantir o acesso à Educação de Jovens e Adultos para possibilitar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade; 10.3 Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores(as) articulada à Educação de Jovens e Adultos 10.4 Apoiar técnica e financeiramente (materiais) projetos inovadores construídos por educadores ou profissionais fora da escola com experiência em EJA; 10.5 Criar propostas que tenham como perspectivas a integração da educação profissional à educação básica e que busquem a superação da dualidade trabalho manual e trabalho intelectual; 10.6 Buscar parcerias na área de assistência social para a implantação de projetos educativos que atendam as necessidades do estudante trabalhador ou dos sujeitos que vivem do trabalho
Estratégias Cumpridas	8.3	9.3	0

Município	Meta 8	Meta 9	Meta 10
Sitio do Mato	8.1 Cursos profissionalizantes em parcerias ate o 3º ano de vigência; 8.2 Adesão de programas para correção do fluxo com suporte tecnológico 8.3 Continuidade de programas de EJA nas comunidades com distorção idade-série. 8.4 Mobilizar as comunidades em geral com jovens fora da escola e parceria com outras secretarias. 8.5 Implantar a EJA para o ensino médio em regime de colaboração (até o 3º ano vig.) 8.6 Desenvolver programa que una o currículo a metodologias específicas;(até o 3º ano vig.) 8.9 Formação continuada aos professores da EJA	9.1 Oferta gratuita e aumento de vaga principalmente no turno noturno; (1º ano de vig.) 9.2 Qualificar profissionais com perfil alfabetizador; 9.3 Palestras para alunos mostrando dados do analfabetismo; 9.4 Diagnostico com jovens e adultos com Ens. Fund. e Médio para identificar demanda de vagas (todo ano); 9.5 Exame em rede para diagnosticar o grau de alfabetização de jovens e adultos; 9.6 Ações de assistência estudantil (alimentação, saúde, transporte...)	10.1 Ofertar formação profissional em parceria com o Estado; 10.2 Ampliar em 20% a cada dois anos formação profissional p/jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade; 10.3. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados p/ atender demanda; 10.4 aumentar matrículas da EJA articulada com a Ed. Profissional; 10.5 Aquisição de equipamentos para o atendimento a EJA integrado a Ed. Profissional; 10.6 Adequação curricular para formação para o trabalho; 10.7 Buscar programas pra desenvolvimento do currículo e formação para os profissionais da área; 10.8 Criar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação.
Estratégias Cumpridas[7]	0	0	0

Fonte: PME (2015-2025) - Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sitio do Mato.

[7] Muitas dessas estratégias aparecem como cumpridas no relatório de avaliação e monitoramento do PME, porém, os demais dados obtidos referentes ao atual momento, não evidenciam a realização destas, por isso, informamos dessa forma.

Para melhor visualizar o cumprimento das estratégias específicas, a Tabela 14, a seguir, apresenta o quantitativo referente às estratégias já implementadas nos municípios até o ano de 2019, sem mencionarmos as que, por ventura, já foram iniciadas e estão em andamento. Nossa análise se pauta naquilo que já foi realizado para objetividade dos dados.

Tabela 14 — Quantitativo de Estratégias Implementadas referentes às metas da EJA no PME (2015-2025)

	Meta 08		**Meta 09**		**Meta 10**	
	Nº de Estratégias	**Implementadas**	**Nº de Estratégias**	**Implementadas**	**Nº de Estratégias**	**Implementada**
Bom Jesus da Lapa	4	2	7	6	7	1
Paratinga	13	4	8	1	5	0
Serra do ramalho	8	1	4	1	2	0
Sítio do mato	7	0	6	0	8	0

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao observar essa Tabela 14, temos um panorama aproximado do cumprimento das estratégias de cada meta destinada à EJA, até o ano de 2019, diante do que foi observado nesta pesquisa. Vimos que Bom Jesus da Lapa traz 18 estratégias, das quais já realizou 9; Paratinga tem 26 estratégias e só contemplou 5; Serra do Ramalho possui 14 estratégias e realizou apenas 2; Sítio do Mato tem 21 estratégias e, na prática, nenhuma cumprida até a gestão atual (início de 2020).

No entanto, para o município de Sitio do Mato, é importante fazer uma ressalva relevante, pois o relatório de avaliação do ano de 2017 já aponta muitas estratégias da meta 8, referente à elevação da escolaridade como em andamento; na meta 9, relativa à alfabetização de jovens e adultos menciona todas as estratégias como realizadas. No monitoramento do ano de 2018, confirma as mesmas informações embora citando o não alcance da meta.

Não entendemos essa divergência entre o real tratamento dado à modalidade e aquilo que é informado ao sistema de avaliação. Não há evidências para tal cumprimento, para isso, citamos dois exemplos: a estratégia 9.1 diz respeito a certificar a oferta (pesquisa da demanda), o aumento de vagas principalmente no noturno, de modo que constatamos que a EJA é oferecida no diurno sem nenhuma especificidade própria. O outro ponto é que, no ano de 2015, período de aprovação do PME o município contava com 601 alunos, no ano seguinte, só consegue ¼ (um quarto) do que tinha e depois vai diminuindo as matrículas ficando na média 40 a 77 alunos. Se as estratégias fossem realizadas como estão postas, certamente, esses números seriam outros, pois não há procura pela matrícula, mesmo com

uma demanda ainda grande como demonstramos em dados desta pesquisa ao mencionar a população residente na faixa etária, número de pessoas analfabetas entre outras informações, inclusive com os depoimentos dos colaboradores desta pesquisa.

Sabemos que a falta de financiamento e o desmonte das políticas públicas em escala federal têm fragilizado os municípios, entretanto, não justifica o atraso nas ações de mobilização para cumprir, pelos menos, em parte, as estratégias de cada meta, visto que fora implementado desde 2015. Trazemos aqui algumas ressalvas, pois, Bom Jesus da Lapa implementou quase todas as estratégias da meta 9, ficando 2 a serrem cumpridas incluindo a que se refere à criação de grupos de estudos para viabilizar mecanismo e elementos de reivindicação às políticas públicas, junto ao poder público municipal, estadual e federal, o que iria ajudar na efetivação das estratégias da meta 10, que depende da parceria do Estado, inclusive, a mais atrasada no cumprimento, não só neste, mas nos demais entes federados.

Sitio do Mato já poderia ter realizado mais da metade de todas as estratégias e não fez nem sequer as estratégias mais simples da meta 8, cuja designação era oferecer chamada obrigatória para a matrícula e o levantamento da demanda em parceria com outros setores públicos, além da adequação curricular, a formação de professores para a EJA. Tais ações seriam primordiais para dar prosseguimento as demais.

O município de Paratinga também poderia ter feito muito mais, pois na meta 9 são traçadas muitas estratégias de cunho didático, como valorização de saberes, adequação curricular, produção de material didático, realização de projetos, acompanhamento consistente etc. que não dependem de grandes financiamentos, apenas de uma melhor articulação da gestão.

Por último, Serra do Ramalho que também está com as estratégias atrasadas, apesar de indicadas como iniciadas na gestão de 2020, conforme Relatório de monitoramento do PME. Até 2019, pouco tinha sido feito, visto que era possível realizar as estratégias pedagógicas, como palestras informativas, criação de projetos para a captação de recursos para a EJA e realização de exames em rede para diagnosticar o grau de alfabetização de jovens e adultos, evidenciados na meta 9, entre outras constantes nas metas 8 e 10.

Ao analisar o andamento das estratégias das três metas (8, 9 e 10), notamos muitas estratégias ligadas à oferta de cursos profissionalizantes que ajudariam a ressignificar o ensino para pessoas jovens e adultas que precisam agregar seus conhecimentos para, posteriormente, se inserirem no mundo trabalho, como também, a busca da educação integrada, expressa nas mais diversas estratégias da meta 10. Esta, por sinal, é a mais defasada quanto ao

desenvolvimento de ações, com, praticamente, todas as estratégias sem serem realizadas dada a necessidade de parceria com Estado, em relação ao Ensino Médio.

Por estarem inseridos em um mesmo Território de Identidade (Velho Chico), pertencentes ao NTE 02, poderiam ser mais beneficiados quando ao alcance das propostas propriamente ditas que dependem dessa parceria. A sede do NTE é acessível, situa-se em Bom Jesus da Lapa e poderia possibilitar o desenvolvimento de muitas ações previstas nos PMEs no que concerne ao órgão estadual, mas esta articulação precisa partir dos gestores municipais que lideram o processo de monitoramento e avaliação. Na condição de Território, muitos projetos poderiam ser viabilizados em parcerias com as secretarias estaduais mediante uma ação intersetorial que visasse ao avanço de todos os municípios em torno da oferta da EJA.

Um ponto relevante a ser considerado é o tempo de vigência dos atuais PME, uma vez que da aprovação e implementação já se passaram mais da metade do período e muitas estratégias ainda não se cumpriram até a data prevista conforme aponta o documento de avaliação e monitoramento do PME, feito a cada dois anos, com acompanhamento da Secretaria Estadual por meio de uma equipe técnica e participação da sociedade civil organizada. Esse procedimento tem como finalidade avaliar o que está e o que não está sendo executado, e principalmente, como está sendo executado e se atende ou não aos anseios e às necessidades da população atendida. Nesse sentido, é preciso que:

> [...] a avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões (BRASIL, 2016, p. 06).

Com esse evento, os municípios têm um panorama da execução das metas e das estratégias com vencimento naquele período, podendo rever e planejar suas ações em cumprimento ao que foi estabelecido junto à sociedade civil organizada. Apesar da realidade observada, percebemos que esse processo não tem surtido muito efeito nos municípios, pela pouca mobilização em atender aos propósitos firmados na Lei. Sobre isso questionamos qual o papel do processo de avaliação e monitoramento do PME? Se estes só servem para ficarem cientes do ponto em que se encontra cada compromisso sistematizado em metas e estratégias e não para uma mobilização que faça valer os direitos conquistados, quando podemos avançar na educação? Essa é uma questão que vai além das nossas evidências.

3.3 Convergências entre concepções expressas no PME e a legislação brasileira para a EJA

A fim de compreender melhor a legislação de cada município no que se refere à oferta da EJA no Plano Municipal de Educação, faremos uma breve análise das concepções consubstanciadas, à luz do que contempla a legislação brasileira para este campo do ensino.

Com base na Tabela 14, apresentada anteriormente, o PME de Sítio do Mato, no que tange à caracterização da educação de jovens e adultos, apresenta-se uma preocupação central com os resultados do processo de escolarização, cuja evasão escolar é exorbitante como se pode verificar neste trecho do documento:

> As nossas escolas, principalmente as maiores todos os anos fazem aquela busca para captar alunos para essa modalidade e o que vemos é o quadro se repetir a cada ano. Pois, se inicia uma matricula com 20 (vinte), 15 (quinze) ou até mais alunos e ao final temos uma matricula com dois (2) a 3 (três) alunos. Seja para os programas do governo federal/estadual ou municipal. Porque? O que falta? Faltam profissionais capacitados, faltam estruturas favoráveis, faltam materiais adequados, acompanhamento apropriado e ao mesmo tempo maior relevância ao administrar EJA em todos os municípios (PME/SÍTIO DO MATO, 2015, p. 60).

Ao mencionar o problema, já são apontadas as prováveis soluções que se apresentam posteriormente nas estratégias incorporadas às metas, 8, 9 e 10. Em uma análise panorâmica, todas as estratégias estão relacionadas com os problemas evidenciados no texto que caracteriza a EJA naquele dado momento. Porém, a maior preocupação na formulação de estratégias em quantidade se encontra na meta 10, que diz respeito à EJA integrada à Educação profissional, como demonstra a Tabela 14. Diante disso, o mais interessante para o município seria o investimento na meta 8 que trata da elevação da escolaridade. Apesar de terem construídos estratégias coerentes com o diagnóstico, a gestão ainda não adotou todas as medidas necessárias para atendê-las.

Outro aspecto que se contradiz o que é proposto pelos planos é a oferta da EJA no campo, onde se concentra o maior número de escolas, no entanto, não há essa oferta segundo a secretaria de educação. Ao que tudo indica, houve redução das turmas de EJA em escolas rurais, devido ao processo contingente de nucleação que não considerou as especificidades locais desse público.

Na observação das estratégias contidas no PME de Serra do Ramalho, são traçadas apenas 3 estratégias para a meta 8, que não dão conta de atender a dimensão dessa meta, por sinal, é uma das mais relevantes por está diretamente ligada ao maior problema encontrado no

município, a fragilidade da oferta da EJA no campo, expressa no próprio documento. Destas, uma estratégia refere o levantamento da demanda existente, outra a busca de parceiros para implementação de cursos profissionalizantes que já compete à meta 10 e outra estratégia sugestiva da chamada pública para matrícula que já é de *práxis*, contudo esta última não resolve se não for articulada com outras ações que façam com que os alunos encontrem motivos para ingressarem no seu processo de escolarização. Ainda assim, esta chamada pública não acontece nas unidades escolares, somente superficialmente pela secretaria de educação, como será enfatizado nas entrevistas que se apresentarão no capítulo posterior desta dissertação.

No que refere à meta 9, são traçadas 8 estratégias que corroboram o alcance da meta, porém somente uma estratégia que dispõe sobre o acompanhamento pedagógico foi implementada até o momento. Ao contrário do constituído, encontramos a violação da estratégia 9.7, que propõe disponibilizar transportes para a nucleação da modalidade EJA quando necessário. Na prática, foi bem diferente, uma vez que todas as escolas de pequeno porte das mais distintas comunidades foram nucleadas, todavia não houve um planejamento democrático que pudesse favorecer os jovens e adultos no ingresso ou na continuidade nos estudos, pois o transporte escolar não condiz com a realidade desses sujeitos.

Já a meta 10 contém 6 estratégias traçadas com foco na juventude por propor ações de fomento à educação profissional integrada ao ensino fundamental e médio. As estratégias acoplam as especificidades locais para favorecerem aos sujeitos a possibilidade de se prepararem para o mundo do trabalho, com menos exclusão social. Entretanto, essa é a meta dentre as 3 da EJA menos efetivada por todos os municípios, por exigir maior parceria entre outros órgãos e profissionais habilitados para tal ação. Outro fator que pode influenciar nesse resultado diz respeito à transferência de responsabilidade do município para o Estado, já que essa integração se aplica em maior abrangência ao ensino médio, mas conforme o PME, o município tem a sua parcela de contribuição por se aplicar também ao ensino fundamental.

O município de Paratinga, desperta-nos a atenção em relação à meta 8 no PME que traz 13 estratégias, sendo 8 destas destinadas exclusivamente aos jovens e adultos das comunidades quilombolas, quando atualmente, dentre as 10 unidades que ofertam a EJA, somente uma escola é denominada quilombola. Além disso, não se especifica, no texto base, a educação quilombola, não há caraterização para a educação do campo, nem tampouco menciona a diversidade desses sujeitos no texto base da análise situacional da EJA, visto que “a diversidade de sujeitos na EJA é altamente definidora dos objetivos políticos-pedagógicos

que os programas pretendem com diferentes grupos e comunidades" (PAULA, 2011, p. 50). Este enfoque identitário fica em lacuna também nos documentos dos outros municípios.

Para a meta 9, que trata da alfabetização de jovens e adultos, são traçadas 4 estratégias condizentes com a realidade, as quais aludem à formação continuada e a propostas de projetos de fomento à escrita, no entanto, as estratégias lançadas não suprem a carência da meta que requer um maior investimento tanto pedagógico quanto estrutural, conforme a realidade local. Outro fator observado refere-se à ampliação gradual da oferta de vagas na rede, em se tratando do meio rural, tem ocorrido o contrário, assim como nos outros municípios, pois o processo de nucleação dificultou o acesso dos jovens e adultos à escola como já foi mencionado anteriormente nesta produção. Enquanto a meta 10 se encontra com apenas duas estratégias sendo uma para implantação de cursos profissionalizantes com parcerias e outra destinada ao ensino médio, ambas ainda sem serem cumpridas.

Já em Bom Jesus da Lapa, para o alcance da meta 8 do PME, foram delineadas 4 estratégias bem sistematizadas, as quais já foram praticamente todas cumpridas necessitando apenas serem fortalecidas para que se tenha sucesso no alcance da meta. Quanto à meta 9, o documento apresenta 8 estratégias para promover a alfabetização da população de jovens e adultos. Segundo os dados produzidos, já se cumpriram 6 dessas estratégias. Observamos o último documento de avaliação e monitoramento do PME que consta já o alcance parcial da meta 9 no ano de 2019 tendo em vista os indicadores educacionais. Todavia, a meta 10 é a mais fragilizada, mesmo contendo 7 estratégias, somente uma foi implementada e as outras se encontram em andamento ou sem serem iniciadas, de acordo com o último documento de avaliação.

Com relação ao proposto no PME de Bom Jesus da Lapa, percebe-se uma melhor articulação entre a análise situacional da EJA com o desmembramento das metas. Segundo a Secretaria de Educação, nos últimos dois anos, houve um investimento maior na EJA pela implantação do Programa Alfabetiza Lapa que fora construído para atender os alunos em processo de alfabetização de acordo com o que foi traçado no PME, após a percepção das fragilidades da oferta com resultados insatisfatórios. A elaboração do referido programa, em articulação com as metas previstas no PME, deu legitimidade à gestão no desmembramento das ações. Com isso, o município avançou em números de matrículas pela ampliação da oferta com medidas intersetoriais para realização das estratégias do referido documento.

Ao realizarmos uma análise geral, ao confrontar as políticas públicas municipais impregnadas no Plano Municipal de Educação destes municípios citados com a legislação brasileira no que compete à educação de jovens e adultos, observamos muitas divergências,

seja na forma como estão postas nos documentos, ou na forma como elas se relacionam com a análise situacional. Além disso, há um distanciamento do que foi firmado na Lei do PME e a realidade educacional apontada na análise dos dados. A falta de financiamento na EJA desmotiva os municípios, assim, nota-se pouco esforço da gestão para criar mecanismos que proporcionem o alcance das metas, mesmo sabendo dos compromissos e dos prazos, mesmo diante da ciência dos benefícios que poderão trazer aos municípios com a efetivação dessas políticas.

Apesar das divergências encontradas nas estratégias das metas arquitetadas nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sitio do Mato, há um ponto em comum: a luta para vencer o analfabetismo[8] que nessa região está acima da média nacional.

Tabela 15 — Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos (%) censo escolar

		TI	Municípios			
Brasil	**Bahia**	**Velho Chico**	**Bom Jesus da Lapa**	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sítio do Mato**
9,61	16,58	22,2	19,18	24,28	24,77	20,89

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do censo demográfico (2010).

Os dados do analfabetismo no Território do Velho Chico estão bem acima da média nacional e da Bahia, e denota que não há avanço na garantia dos direitos educativos dos sujeitos da EJA comprovando a necessidade de uma atenção maior no trato às ações de alfabetização. Nesse momento nota-se a falta que fez a SECADI que acoplava vários programas de combate ao analfabetismo e ausência de ações do MEC cada vez mais intensa nos processos educacionais.

Esse resultado mostra quantos desafios ainda se têm a vencer no campo da EJA. Mesmo diante dos esforços pela elaboração e implementação de políticas para o enfrentamento dessa realidade, ainda encontramos dados numéricos indesejáveis. Esse quadro indica que o direito à educação, assegurado no artigo 205 da CF de 1988, ainda não assegurou processo de escolarização a toda população.

Tabela 16 — Taxa escolaridade por faixa etária (%) (2010)

Faixa etária	**Território** **% da população com anos de escolaridade no ensino fundamental**					
	Brasil	**Bahia**	**Bom Jesus da Lapa**	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sítio do Mato**
15 a 17 anos	57,24	43,11	41,93	49,40	50,58	45,34

[8] O IBGE considera analfabeta a pessoa que não lê nem escreve um bilhete simples.

Faixa etária	Território % da população com anos de escolaridade no ensino fundamental					
	Brasil	**Bahia**	**Bom Jesus da Lapa**	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sítio do Mato**
18 a 24 anos	74,24	64,67	63,77	62,35	63,66	56,63
25 anos ou mais	50,75	41,75	38,29	25,15	27,55	25,57

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Atlas Brasil (2010).

Ao observar os dados supracitados, na Tabela 16, vimos que o percentual do analfabetismo nestes municípios está em proporção inferior aos índices da escala nacional e estadual. Na mesma margem de referência, o percentual de escolarização das pessoas jovens e adultas das cidades do Território Velho Chico alusivo ao ensino fundamental, cuja responsabilidade compete aos municípios, também estão em uma escala de menor proporção que os do Brasil e algumas cidades menores que os da Bahia. Quanto maior a idade, menos anos de escolaridade concluída se processa. Isso pressupõe que a população adulta ou com a idade mais avançada teve menos condição de concluir o ensino fundamental, etapa obrigatória da educação básica.

Um dos motivos para essa evidência pode ser atribuído, em especial no Território do Velho Chico, à falta de encaminhamento dos alunos inseridos em programas de alfabetização nas turmas da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino, a exemplo do programa Todos pela Alfabetização (TOPA) dentro do Brasil Alfabetizado, o mais recente implantado em todos os municípios desta pesquisa, que perdurou pelos menos em 7 etapas e foram evidenciados em todos os planos analisados. O Programa Brasil Alfabetizado teve como concepção de alfabetização o letramento e reconheceu a educação como direito humano e como porta de entrada para a escolarização ao longo de toda a vida (BRASIL, 2003). Cabe, portanto, à rede de ensino direcionar os estudantes em seu processo de escolarização. “Negar o direito à educação, é negar o próprio sentido da humanização do ser humano, é descaracterizá-lo como pessoa, é desnaturalizá-lo” (HADDAD, 2017, p. 26).

Por mais que os municípios citem propostas para amenizar o analfabetismo, as ações não contribuem para cumprimento de tal objetivo. Há uma divergência entre a meta 8 e 9 do PME, contudo elas se relacionam. Não basta investir em programas de alfabetização, que geralmente são passageiros, se estes alunos não forem encaminhados ao processo de escolarização, o que proporcionará alfabetização plena com aquisição dos conhecimentos básicos necessários para o exercício da cidadania.

Costa (2017) afirma que as estratégias da meta 8 do PNE apresentam contradições a começar pela 8.1 (meta oito, estratégia um)[9] e 8.2 (meta oito, estratégia dois)[10] que legitimam a ideia de um atendimento dos jovens e adultos de 18 a 29 anos pela via de programas de correção de fluxo, que são questões já discutidas no campo da EJA como superadas pelo fato de não contribuírem para consolidação da modalidade como política de Estado, dado que servem apenas para reafirmar a ideia de que a EJA possui um atendimento provisório (COSTA, 2017, p. 87). No entanto, esse fator não deve ser considerado dessa maneira, se pensarmos na concepção de formação de jovens e adultos trabalhadores que se transformam no decorrer do tempo, portanto cabe a adequação dos espaços formativos.

Nesse sentido, as demais estratégias da meta 8, que também se dialogam com estratégias formuladas pelos municípios em seus respectivos PME, trazem desafios por estarem articuladas com ações intersetoriais para o acompanhamento dos alunos em processo de escolarização, pois não é possível dar conta sem essas parcerias. “Portanto, os planos locais têm o desafio de apresentar as redes intersetoriais que serão construídas para o alcance dessa meta” (COSTA, 2017 p. 88). Vimos também que o alcance das metas 9 e 10 são bastantes desafiadoras para os municípios por necessitarem de parcerias com o Estado, ao tratarem da ampliação da matrícula das pessoas acima de 18 anos caracterizadas como trabalhadores que, dessa forma, necessitam de uma escolarização mais voltada para o mundo do trabalho, como pretende os cursos integrados. Isso constitui uma maior complexidade para os municípios por ainda não possuírem uma oferta da educação profissional.

3.4 Breve olhar sobre o novo referencial curricular da EJA nos municípios

Com a homologação de documentos oficiais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), os municípios baianos foram convocados, por meio das ações formativas da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a participarem do Programa Reelaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, dessa forma, todos os municípios baianos tiveram a obrigatoriedade de construírem seus Referenciais Curriculares.

---

[9] 8.1. institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

[10] 8.2. implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

Essa construção representa um avanço quanto aos aspectos legais para fundamentar a EJA nos municípios, já que a única legislação comum existente era o PME, que também foi construído em face da obrigatoriedade em decorrência do PNE. Resta saber que rumos tomarão o ensino da EJA diante desse referencial. Os dados levantados evocam uma precariedade de uma proposta curricular específica para a educação de jovens e adultos nas redes municipais em consonância com a Resolução CN/CEP nº 11/2000 (DCN), além de outros marcos legais que regem o campo da EJA.

Diferente do PME, o Referencial Curricular aborda questões ligadas à *práxis*, as quais servem de instrumento de apoio no planejamento do ensino. Esse documento traz como diferencial de outras propostas pedagógicas, o organizador curricular da EJA que diz respeito à organização dos conteúdos dos componentes curriculares, construído coletivamente com a rede por meio de grupos de estudos, de acordo com a concepção pedagógica escolhida para nortear a educação de cada município. No caso de Bom Jesus da Lapa, o organizador Curricular da EJA possibilita o trabalho com temas geradores de assuntos que suscitam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos, pois se configura no momento de leitura do mundo e dos assuntos que interferem diretamente na vida dos envolvidos. A expectativa é que este documento possa auxiliar gestores e docentes para trabalho pedagógico, uma vez que todas as unidades escolares possuem carência do livro didático da EJA e outros acervos, até mesmo, como referência para o professor no planejamento das atividades de suas respectivas disciplinas.

Entretanto, o principal objetivo desse documento foi favorecer a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por sua vez, não traz nenhuma abordagem explícita sobre a EJA, todavia, os municípios puderam repensar suas propostas e traçar um referencial que melhor atendesse a demanda dos jovens e adultos do seu contingente populacional.

Quadro 12 — Aspectos gerais do Referencial Curricular da EJA (2019)

Referencial curricular da EJA	**Pressupostos teóricos/metodológicos**	**Formato do organizador curricular**
Bom Jesus da Lapa	Baseia-se no arcabouço legal da EJA, traz a concepção pedagógica fundamentada na pedagogia histórico crítica (PHC) e nos princípios da educação popular. Evoca uma postura político-formativa que tem como alvo o desenvolvimento humano. Aborda os tipos de sujeitos da EJA e propõe ainda a pedagogia da alternância.	Habilidades, objeto do conhecimento, encaminhamentos metodológicos e expectativas de Aprendizagem, todos fundamentados na prática social (PHC).

Referencial curricular da EJA	Pressupostos teóricos/metodológicos	Formato do organizador curricular
Paratinga	Toda construção textual é feita com base na legislação da EJA no âmbito municipal e nacional. Propõe um trabalho baseado nos princípios de Paulo Freire e Miguel Arroyo tendo como base a metodologia libertadora e transformadora, que visa à realização das práticas pedagógicas de modo reflexivo, participativo e aberto para diálogos. Como adequação local propõe ainda o trabalho com Projeto de Vida.	As habilidades estão dispostas em uma proposta de progressão de aprendizagem, que é traduzida em três verbos: introduzir, aprofundar, consolidar, o que possibilita, no trabalho das classes multisseriadas, discutirem o mesmo assunto em graus de dificuldade diferenciados
Serra do Ramalho	Baseia-se nas principais legislações e se pauta na concepção de letramento articulando Paulo Freire com Magda Soares. Foca nas competências e habilidades das áreas de conhecimentos entendidas como básicas e os temas integradores propostas pelos documentos norteadores, a exemplo da BNCC e Currículo Bahia, concatenando com algumas especificidades culturais, econômicas e sociais de Serra do Ramalho.	Tema (unidade temática), Competências específicas, Objetos de Conhecimento e Habilidades
Sitio do Mato	Fundamenta-se nas principais legislações. Menciona a educação contextualizada com base no Parecer CNE/CEB n° 11/2000, mas não deixa em evidência a concepção pedagógica.	Não padroniza em todos os componentes curriculares: no geral: competências, objeto de conhecimento, unidade temática e habilidades

Fonte: elaborado pela autora com base nos Referenciais Curriculares dos respectivos municípios.

Por meio dessa breve análise do Referencial Curricular (RC), elaborado pelos municípios em processo democrático subsidiado pela UNDIME/BA, nota-se alguns avanços no sentido da concepção da educação de jovens e adultos, na medida em que todos se baseiam nos artigos próprios da EJA, da LDB e da CF, além do Parecer n° 11/2000, com um melhor aprofundamento no embasamento teórico, inclusive citando autores como Paulo Freire e Miguel Arroyo, porém, ainda deixa algumas lacunas imprescindíveis. Como nos RCs de Sítio do Mato e Serra do Ramalho que não abordam as especificidades dos sujeitos locais, o que é um fator primordial para iniciar qualquer trabalho pedagógico. Freire (1997) e Arroyo (2001) destacam que a concepção de Educação de Adultos está diretamente relacionada à concepção de educando, de como este adulto é visto, reconhecido e respeitado nas suas especificidades.

Outro fator relevante que se nota em pelo menos 2 desses 4 referenciais analisados, é a falta de coerência nos desdobramentos dos conteúdos no organizador curricular que deveriam ser adequados ao público. Algumas habilidades são copiadas da BNCC e DCRB referente aos anos do ensino fundamental sem adequação como, por exemplo, textos que evocam o universo infantil, isso evidencia uma contradição em relação ao texto de embasamento da

modalidade, expressa no próprio documento que, por hora, está baseado no artigo 37 da LDB 9394/1996 no § 1º, o qual trata das especificidades da EJA, ao referir-se à oferta do ensino com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Outro aspecto evidente nesse desmembramento dos conteúdos é a falta de criação de habilidades próprias da EJA no contexto de metodologias dialógicas que favorece a reflexão crítica e a formação de sujeitos autônomos e emancipatórios, como se mencionam nos referenciais e que seria permitido. Somente em um dos 4 referenciais seguem essa perspectiva. Em outros, o organizador curricular se assemelha ao mesmo do ensino regular sendo que um destes trabalha uma perspectiva conceitual já ultrapassada para o momento como evidenciou o quadro anteriormente apresentado.

Apesar de esses documentos possuírem algumas limitações, fruto da falta de amadurecimento em seu processo de construção, representa uma conquista favorável para EJA no âmbito municipal. Fica o desafio de implementá-lo, uma vez que foi aprovado pelos Conselhos Municipais de Educação no final do ano de 2019. A expectativa é que seria neste ano de 2021, porém com a mudança de algumas gestões pelo processo eleitoral e o contexto da pandemia, esse procedimento se fará de forma gradual considerando as demandas locais.

Contudo, nota-se diante da análise situacional da EJA, nos textos apresentados desses referenciais, que em alguns municípios os problemas enfrentados na EJA no período de constituição do PME, por volta de 2014 e 2015, ainda continuam, como a ampliação da oferta, a evasão escolar, o apoio financeiro, a falta de assistência técnica e pedagógica. Esperamos que esse referencial seja uma política que agregue as demais e não venha a ser só mais um documento que ainda não saiu do papel, como constataremos no capítulo posterior.

4 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE OS DADOS REVELAM

O presente capítulo tem como objetivo analisar quais as implicações das políticas públicas municipais para a educação de jovens e adultos no processo de escolarização dos(as) educandos(as) do Território do Velho Chico, para tanto foram considerados os dados coletados. Foi utilizada a triangulação entre os dados da biografia estudada, da análise documental e da fala dos sujeitos participantes (gestores e professores) coletadas nas entrevistas. Assim, buscaremos responder neste capítulo a problemática que move este estudo.

4.1 A escolarização de adultos: o que compete aos sistemas municipais de educação (especificidades)

Sabemos que a escola é um espaço de formação e socialização que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências necessárias para a convivência humana, bem como o relacionamento como o meio em que vive. O indivíduo, ao ingressar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural, demandas e necessidades relacionadas às questões de gênero, pertencimento étnico-racial, religiosidade e experiências sociais vividas que interferem direta ou indiretamente nos modos como cada jovem e adulto vai lidar com sua escolarização e construir sua própria trajetória escolar.

Dessa forma, a EJA se configura como um espaço de troca de experiências, além de proporcionar o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos em qualquer faixa etária pertencente. Nessa situação, essa modalidade de ensino trata de atender a uma de suas funções sociais, a reparadora, conforme determina o Parecer nº 11/2000 do CNE:

> Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000, p. 10).

Diante desse fundamento, a EJA se constitui como um único instrumento capaz de proporcionar a reparação, a equalização e a qualificação assinaladas como suas funções sociais, neste mesmo campo, que dá uma nova significação às experiências trazidas por esses sujeitos. Esse processo está ligado diretamente ao que está preconizado oficialmente pelo Parecer nº. 11/2000 ao definir que,

> A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes ‘fazeres (BRASIL, 2000, p. 34).

De acordo o documento, a motivação das pessoas jovens e adultas e frequentarem a escola é a busca por atribuir significação social para as competências que possuem, sendo que muitas vezes elas convergem para a inclusão dos demais atores (professores e funcionários da escola) tendo em vista a proximidade etária entre eles (BRASIL, 2000).

Segundo Horta (1998, p. 10), o “direito à educação é obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados”. Seguindo essa direção, é relevante destacarmos o conceito de direito à educação que possui uma série de definições em virtude de sua amplitude e de suas disposições com outras áreas do conhecimento, o que possibilita várias conceituações. Neste trabalho optamos por trazer o conceito de Araújo (2005, p. 74), segundo o qual,

> O direito à educação pode ser definido pela gratuidade da oferta da etapa elementar da escolarização, que varia segundo os contextos específicos de cada país, e pela obrigatoriedade, tanto do poder público em oferecer escolas com nível de qualidade equivalente para todos, quanto dos indivíduos em frequentá-las. Nesse sentido é imprescindível a presença do Estado e de instituições que materializem esse direito.

Fica claro que o direito à educação consiste na gratuidade da educação. É importante ressaltar que em nosso país “só muito recentemente, o direito à educação, por parte do indivíduo, correspondeu a obrigatoriedade de oferecer educação, por parte do Estado” (HORTA, 1998, p. 11). Somente a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 é que esse direito passou a integrar o conjunto dos direitos sociais, inclusive à população de jovens e adultos, sendo que, até então, ela era apreendida mais sob a ótica da necessidade, no sentido de trazer avanços para a sociedade, do que mesmo como um direito.

Dessa forma, a CF/1988 eleva a educação como um direito público, subjetivo, obrigatório e gratuito. Sob a ótica da obrigatoriedade do ensino no âmbito da gratuidade e com o processo de descentralização, como já evidenciamos em capítulo anterior, compete aos municípios oferecer o ensino fundamental a toda população, cabendo-lhe, então, a responsabilidade de garantir a educação de jovens e adultos, conforme prevê o artigo 37 da LDB/1996.

Essa oferta se dá no âmbito da Educação Básica. Para esse atendimento, as unidades escolares precisam estar munidas dos referenciais e aportes legais amparados pelo Conselho Municipal de Educação, órgão que regulamenta e acompanha o sistema municipal de ensino. Para que a escola possa ofertar a educação de jovens e adultos, a rede precisa ter no mínimo portaria de matrícula própria, matriz curricular e proposta pedagógica específica para EJA. Contudo, nem todos esses documentos básicos foram evidenciados nos municípios dessa pesquisa, como exprimimos no capítulo 2 desse trabalho.

Além disso, a oferta da EJA demanda uma série de políticas municipais para que se possa garantir o direito à educação a todos os munícipes, como transporte escolar, alimentação escolar diferenciada, adequação do espaço físico da escola, formação de professores, entre outros que são essenciais. Um fator fundamental é a organização de uma coordenação específica na secretaria de educação para direcionar e acompanhar as ações da EJA na rede. Essa coordenação específica foi constatada em 3 dos municípios pesquisados, apenas 1 ainda não possui, alegando ser pequena a demanda, embora não seja uma justificativa plausível, pois qualquer que seja a quantidade de alunos na turma, há a necessidade de alguém que seja responsável pelo gerenciamento das ações em rede. Contudo, confirma-se, nesta pesquisa, que esta é a última coordenação que as secretarias de educação definem, confirmando o fato de que a EJA ocupa um lugar à margem na gestão educacional.

4.2 Política pública x escolarização: contradições entre a garantia do direito e a educação de jovens e adultos (análise das entrevistas)

A educação é condição necessária para a sobrevivência do ser humano na sociedade. Esse direito torna-se cada vez mais essencial diante dos desafios que nos apresentam o momento presente. “Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (GADOTTI, 2013, p. 11)”. Embora haja a convicção dessa necessidade, por parte dos governantes e da sociedade como todo, o direito à educação das pessoas jovens e adultas ainda não é reconhecida como prioridade no cenário das políticas públicas do país, em especial, no território pesquisado. É preciso entender que,

> O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de

> ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis (GADOTTI, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, o direito à educação toma uma ampla dimensão que pressupõe uma série de políticas necessárias para proporcionar o acesso e a permanência à escolarização dos sujeitos, consequentemente, favorecer o seu desenvolvimento integral. Além disso, envolve fatores extraescolares e intraescolares que certamente influenciarão nos resultados do processo educacional.

É nesse sentido que trazemos os resultados dessa pesquisa, à luz do material compilado na investigação. Aqui faremos uma análise conjunta do processo de produção de dados que se articulam entre si por meio da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da interpretação das falas dos colaboradores da pesquisa,

Nesse desfecho, constaremos que os dados se cruzam e corroboram as evidências. Para melhor apresentar os resultados, organizamos o teor das entrevistas em 4 blocos*: Gestão da EJA; políticas públicas; perfil dos sujeitos e processo de escolarização.*

4.2.1 Gestão da EJA

Nossa análise começa pela estruturação da gestão designada para EJA nos municípios. Para esta compreensão, trazemos, a princípio, os relatos dos gestores municipais[11]. No caso dessa pesquisa, foram ouvidos os coordenadores da Educação de Jovens e Adultos. *A priori*, pretendia-se entrevistar os respectivos secretários de educação, mas ao verificar o campo da pesquisa, vimos que seria mais viável realizar a entrevista com os coordenadores que tinham contato direto com a EJA, por ser mais acessível e até por delegação dos próprios secretários de educação.

Dos 4 municípios pesquisados, somente em um não há coordenação específica para EJA. Nesse caso, entrevistamos o coordenador do Ensino Fundamental II que oferece suporte às duas únicas turmas existentes desta modalidade em uma unidade escolar. De maneira geral, a coordenação da EJA nos municípios é regida por uma única pessoa e que geralmente assume outras funções associadas. Como podemos observar no Quadro 1 que se encontra no capítulo 1, referente ao perfil dos colaboradores, vimos que dois dos gestores possuem pouca experiência neste campo, uma vez que assumiram o cargo de coordenador de EJA na gestão iniciada em 2021, sendo um destes de contrato temporário.

[11] Optamos por apresentar os relatos dos entrevistados (gestores e professores) por blocos e, em outros momentos, de modo individual usando nomes fictícios.

Após a caracterização da gestão, investigamos sobre o processo de divulgação da EJA no que tange à chamada obrigatória também conhecida nos municípios como chamada pública para matrícula, fundamentada nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, expressa na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, quando aponta "a obrigatoriedade em fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino". Contudo, essa ação ainda não acontece de maneira eficiente como se observa no Quadro 13, a seguir. Veremos que os relatos dos professores se relacionam com os dos gestores em seus respectivos municípios, comprovando as evidências.

Quadro 13 — Processos de divulgação da EJA

Como acontece nos municípios	Visão do Gestor	Visão do(s) Professor(es)
Bom Jesus da Lapa	Chamada pública para matrícula no rádio, carro de som e redes sociais. Campanha realizadas pelas unidades escolares nos bairros com carro de som e porta a porta (gestores e professores).	Anúncios em carro de som, nos bairros, visitas nas casas dos moradores com incentivo à matrícula, tanto pelo professor quanto pelo diretor
Serra do Ramalho	Existe a chamada pública todo ano, mas a divulgação fica a critério de cada diretor.	Todo ano tem a chamada, mas acontece que o diretor não quer ter público alvo à noite para não ter que ir abrir a escola, pois não ganhará a mais por isso.
Sítio do Mato	Houve em 2017, geralmente carro de som. Hoje não tem mais.	Não existe movimento para a chamada da EJA. Os alunos procuram a escola por si só. Antigamente tinha.
Paratinga	Comunicado em carro de som, redes sociais e boca a boca nas comunidades para buscar os alunos à matrícula.	Temos campanhas de busca e incentivo a matrículas nas casas tanto pelo diretor quanto pelo professor.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário dos municípios e entrevista realizada com os colaboradores (gestores e professores) (2021).

A realização de campanhas no início do ano letivo, a exemplo do Programa Busca Ativa Escolar, que se constitui por meio de uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combaterem a exclusão escolar. Foi desenvolvida pelo UNICEF em parceria com Undime, Congemas e Conasems é imprescindível para promover o direito à educação àqueles que estão fora do processo de escolarização. No Quadro 13, apresentado anteriormente, vimos que nos municípios de Serra do Ramalho e Sítio do Mato essa busca praticamente não acontece, ou seja, a EJA ainda não ocupa lugar de interesse na gestão municipal. Assim, fica à mercê de uma oferta restrita por obrigatoriedade.

Outro fator que influencia diretamente no atendimento da educação de jovens e adultos nos municípios diz respeito ao acompanhamento das turmas nas unidades de ensino

pelas secretarias de educação. No entanto, a estruturação para esse procedimento ainda é muito precária, já que geralmente não existem transportes disponíveis para as visitas pedagógicas. Somente 2 (dois) municípios afirmaram ter esse acesso, nos demais, os coordenadores precisam arcar por conta própria e o acompanhamento é feito, em sua maioria, pelos meios de comunicação.

Existem vários outros fatores que comprometem a gestão da EJA no processo de escolarização como será evidenciado nas análises a seguir.

4.2.2 Políticas Públicas

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) recomendam o processo permanente de educação ao longo da vida, em superação à função de suprir ou recompensar a escolaridade não realizada, conforme constava na legislação anterior (LDB nº 5.691/71). Para isso, é imprescindível resgatar o direito à escolarização, ampliar a oferta de acesso e permanência e promover aprendizagens permanentes àqueles mais desfavorecidos em seu processo de escolarização, a fim de cumprir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora preconizadas neste referencial. Portanto, cabe aos gestores, tanto no nível macro (governos e secretarias de Educação), quanto em âmbito local (diretores de escola, equipe pedagógica, professores) assumirem a responsabilidade para com essas funções mesmo sabendo que "a existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo" (PAIVA, 2006, p. 29). Dessa forma, não basta a presença real dos documentos legais, é necessário que os princípios e metas sejam assumidos na prática por aqueles que estão envolvidos no processo.

Nesse sentido, ao questionar quais políticas públicas existem para EJA nos respectivos municípios e quais seriam necessárias para alcançar a qualidade no processo de escolarização, as respostas foram semelhantes, pois todos os municípios vivenciam a carência de políticas públicas para a EJA e reconhecem que as únicas que existem são insuficientes ou não foram implementadas na íntegra.

Constatamos na análise documental a ausência de políticas essenciais para garantir o atendimento regulamentar das turmas da EJA. Fica claro nas entrevistas que os gestores têm ciência das políticas necessárias diante da realidade encontrada e sabem dos seus maiores desafios no percurso atual como veremos mais à frente. Diante desse contexto, a política ausente mais evidenciada por todos, remete à formação de professores. Como aponta a gestora Fernanda:

> Por mais que abra turma de EJA, ainda falta formação docente. Professor quer atuar nas turmas de EJA da mesma forma que atua nos anos finais. Seguem currículos padronizados. Houve a construção do Referencial Curricular, mas ainda não está sendo posto em prática justamente porque falta a formação docente. Nem todos os professores tem conhecimento desse currículo, até no meio dos próprios coordenadores (GESTORA FERNANDA).

A opinião dessa gestora é semelhante às palavras das demais dos outros municípios, pois não existe formação docente para os professores da EJA. A fala dos professores coaduna com a dos gestores, a exemplo da professora Frida, de outro município, quando a questionamos acerca da existência das políticas públicas.

> Não vejo aqui quase, porque a EJA não tem livros para todos, não tem material, não tem merenda diferenciada. O fato da EJA não dá certo, vem deste o início, nós professores precisamos nos empenhar mais. Além disso, nós aqui não temos uma formação específica para a EJA, eu queria tanto ter uma formação adequada! (PROFESSORA FRIDA).

Conforme os dados levantados, os únicos momentos de formação são as jornadas pedagógicas que acontecem no início do ano letivo, entretanto, só um dos municípios desta pesquisa aborda oficina e temática para os professores que atuam nessa modalidade educativa. A formação de professores é essencial, sobretudo na EJA, onde há maior carência. Quanto maior habilitação haver para a escolarização de adultos, mais condição a escola terá de realizar processos de transformação. Piconez (1995, p. 37) critica essa falta de formação especializada na EJA:

> A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania.

Essa falta de formação específica deixa a EJA no campo do amadorismo, pois a ausência de conhecimentos sólidos sobre o campo de atuação tem sido evidenciado à medida que a formação inicial não contempla os aspectos inerentes à modalidade (CUNHA JUNIOR, 2020). Essa carência é bem visível nos dados dessa pesquisa. A falta de formação inicial e continuada específica para a EJA tem sido um dos maiores impasses para a busca de melhores

resultados no processo de escolarização. Esse e outros fatores mostram que a EJA está em segundo plano na esfera de governo como assinala a gestora a seguir.

> Eu sinto a EJA isolada. Se deu certo, deu. Se não deu, não deu. Eu sempre senti que vai pela educação compensatória. Esse ano a nova secretaria está com vontade de dar uma chamada para incentivar a matrícula e garantir que os que estão estudando não desistam, mas é um trabalho de formiguinha ainda. A secretaria está se estruturando para implantar o currículo, pois eu cheguei lá e não encontrei nada da EJA em termos de documentação nem mesmo portaria de matrícula, nem proposta pedagógica. Parece que tudo que tinha era fictício (GESTORA FERNANDA).

O conteúdo deste diálogo se confirma com a análise documental, na qual não foi constatada o mínimo de documentação necessária para a oferta do ensino da EJA na rede municipal do seu referido município, visto que o ensino precisa estar pautado nos princípios da legalidade designada para esta modalidade educativa. Além disso, por trás do que diz a Gestora Fernanda e a Professora Frida, oculta-se a visão compensatória que permeia a trajetória histórica da EJA no país, demonstrando que essa sempre foi tratada como uma modalidade de 2ª categoria. Conforme Costa (2017), as políticas de EJA seguem com algumas fragilidades como:

> A baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontinuas e secundárias com fragmentação, coincidências de programas pulverizados; a limitada institucionalização das políticas de EJA; o descuido com as pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores, bem como o frágil compromisso do Governo Federal na construção de políticas mais contundentes para assegurar a escolarização desse público (COSTA, 2017, p. 138).

Para complementar esta análise, questionamos ainda aos gestores e professores, se as políticas públicas existentes para EJA em sua rede são suficientes para o atendimento a esta modalidade educativa, as respostas destas foram unânimes, afirmando que não. Todos têm ciência de que a EJA possui atendimento precarizado e necessita de maior atenção. O Gestor Fabiano (coordenador do Ensino Fundamental) relata a fragilidade no trabalho com essa modalidade educativa: “A gente até tentou, mas os alunos foram sumindo, a gente precisa ter uma discussão melhor”. Esta fala demonstra a carência extrema de políticas públicas nos municípios, pois a escola sozinha não consegue garantir a oferta do ensino como convém. Isso se confirma na fala da professora entrevistada do mesmo município que este gestor.

> A gestão fornece o ensino, diz que tem, está lá na documentação, no censo escolar que diz que a turma existe, mas não tem nada específico voltado para a EJA. Só tem a formação da turma com os eixos (2 anos juntos). Na prática

> não acontece, até o horário é contrário durante o dia. Os alunos não se sentem como EJA porque não são tratados como EJA (PROFESSORA FRANCISCA).

O tratamento dado aos alunos do ensino comum não deve ser o mesmo dispensado para os alunos inseridos na educação de jovens e adultos, como constatamos em dois municípios, visto que este público carece de um olhar diferenciado, conforme a especificidade da faixa etária e do contexto local, embasados no artigo 37 da LDB nº 9494/96 e outros documentos que regem a EJA. Para que esse atendimento específico venha a acontecer é necessária uma articulação entre as políticas municipais, por envolver questões de financiamento entre os setores administrativos, já que geralmente as secretarias de educação não têm autonomia para gerir sozinha seus recursos.

Diante dessa realidade, buscamos saber do gestor entrevistado o que ele pondera como maior problema e o maior desafio a ser vencido nos próximos anos para melhorar a qualidade do processo de escolarização. Veremos que cada local se distingue quanto a essa situação.

Quadro 14 — Dificuldades encontradas na EJA na concepção dos gestores (visão macro)

Municípios	Problema	Desafios
Bom Jesus da Lapa	Garantir a frequência dos alunos até o final do ano.	Implantar a proposta curricular, atender os alunos no ensino remoto.
Serra do Ramalho	A perda de alunos, provocada pelo processo de nucleação das escolas do campo.	Reformular as políticas para adequar o ensino com uma legislação específica
Sitio do Mato	Turma formada por alunos multirrepententes.	Implantar o currículo, pois não tem nenhuma logística para a EJA e consequentemente atrair esse público para a escola.
Paratinga	Baixa frequência e evasão escolar	Superar a carência de políticas de apoio, formação adequada, níveis distintos entre os alunos, falta de recursos materiais, eixos desorganizados em sala ainda.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da entrevista realizada com os gestores (2021).

Nota-se que há uma série de questões que afetam a configuração da EJA, o que reflete em problemas reais e desafios distintos a serem enfrentados. Entretanto, se observamos toda a nossa análise de dados, constaremos que existem muitos outros problemas que estão por trás destes evidenciados que, por hora, afligem a atuação dos gestores entrevistados. Existem inúmeros fatores que acarretam neste atendimento entre os municípios. Falta o cumprimento das poucas políticas vigentes, como relata a gestora Fernanda.

> O PME está só no papel. Tem 35 escolas aqui e só 5 são na sede as demais estão no campo. A legislação da educação do campo diz que tem que ofertar a EJA no campo, e no entanto, se encontra em defasagem, não tem documentação específica, está muito carente de atenção.

Um dos pontos, encontrados nesta pesquisa, que colocam o atendimento da EJA na margem da exclusão social, está intimamente ligado à falta de oportunidade de escolarização designada aos sujeitos do campo como direito, o que contraria o disposto no artigo 1º §4 da Resolução nº 2/2008 ao enfatizar que: "A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no ensino Fundamental ou no ensino Médio em idade própria". Isso tornou-se ainda mais evidente com o processo de nucleação em que não foram consideradas as determinações do artigo 4º da mesma Resolução nº 2/2008, a qual orienta o processo de nucleação feito com a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso, perante o menor tempo possível entre residência-escola e garantia do transporte escolar quando necessário.

Deste modo, se já era restrita, depois do processo de nucleação, a partir de 2016, essa possibilidade não existe para a população de muitas comunidades, sobretudo as escolas de menor porte e de difícil acesso. A fala da gestora Fernanda, já bastante enfatizada nesta análise, possui um diferencial, pois ela é pesquisadora da Educação do Campo e o seu discurso representa o que vem acontecendo também nos outros municípios:

> É uma atrocidade o que vem acontecendo com os meninos do campo. O processo de nucleação está acontecendo de forma arbitrária, pois não há consulta à comunidade. Faz a reunião em um dia e no outro já fecha a escola. Reúne a comunidade, mas não dá voz, só informa. Eu não vejo vantagens na nucleação, eles falam na questão econômica, mas nem isso eu constato, para mim existem outros faturamentos. Os alunos têm que vir em um transporte para a escola antiga que foi fechada e de lá pegar outro transporte até a escola atual. A gente teve aluno que entrou em depressão, outros desistiram e teve uns que terminaram o 9º a força, obrigado pelos pais. Disseram que dessa forma não irão cursar o Ensino Médio, nem adianta tentar (GESTORA FERNANDA).

Essa gestora não se exime de relatar as atrocidades as quais tem presenciado e ficado atenta por ser militante de origem campesina e pesquisadora. Ela ainda acrescenta: "As mães falaram que os alunos choravam na primeira semana, só começaram a frequentar depois de uma semana, os mais velhos nem se falam, desistiram todos". Nota-se que existe o desejo de concluir os estudos, mas as condições de acesso e permanência na escola, por esses sujeitos, chegam a ser desumanas, como veremos ainda nos relatos posteriores.

Esta realidade é um retrato do que vem acontecendo neste Território nos últimos anos e caracteriza-se como extrema negação de direito aos sujeitos da EJA, especificamente aos que residem no campo. A forma como esses indivíduos têm sido tratados nesse processo

ocasiona uma violação dos direitos constitucionais no exercício das políticas municipais. Acerca disso, Arroyo (2005, p. 49) nos alerta que,

> A Educação de Jovens e Adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

Sem dúvida, o processo de nucleação, da forma irregular como vem acontecendo neste Território, desconsidera o direito à educação e tem sido o principal motivo para afastar tantos jovens e adultos das camadas populares residentes no campo do seu processo de escolarização. Sem mencionar as pessoas idosas que diante de um deslocamento extenso do seu ambiente até a unidade de ensino não têm a mínima condição de estudar, já que teriam que abrir mão de suas responsabilidades domiciliares, além das restrições físicas impostas pela idade.

Para além do processo de nucleação, a pandemia de Covid-19 que provocou a suspensão das aulas presenciais, ainda no início do ano letivo de 2020, nos municípios do Território do Velho Chico. Mais uma vez, a modalidade mais afetada foi a EJA, até porque havia muitos alunos do grupo de risco, para os quais as políticas municipais não atenderam, na íntegra, essa especificidade. A portaria 343/2020, publicada em 17 de março de 2020 pelo CNE, estabelece a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19. Apesar dessa designação, a educação básica não foi atendida em todos os seguimentos de ensino em um dos municípios da pesquisa, visto que os alunos do EJA I (1º ao 5º ano) não foram contemplados, no ano de 2020, em toda rede, segundo a coordenação pedagógica do município. A pesquisa constatou que um dos fatores foi a suspensão dos contratos temporários os quais seriam dos professores que atendiam essas turmas da EJA. Além disso, as questões tecnológicas, econômicas e existenciais colocaram os(as) educandos(as) à margem do ensino remoto nos dois segmentos do ensino fundamental.

Segundo a professora Frida, “se já era difícil, imagine agora com a pandemia que provocou o aumento das desigualdades sociais, tem dia que eles mal respondem o meu boa noite, eu nem sei se o celular é deles”. Esse depoimento demonstra a carência desse público e a precariedade do ensino remoto da EJA, pois faltam equipamentos tecnológicos, rede de internet, materiais pedagógicos entre outros que impedem o progresso da escolarização. Para enfrentar essa realidade, é necessária a implementação de políticas públicas de inclusão que oportunizem aos estudantes da EJA o acesso e a permanência nesse período incerto.

Além das condições estruturais acentuadas nas unidades de ensino das redes municipais que impedem a EJA de avançar, a falta de execução de políticas públicas já existentes pelos gestores também afeta as questões pedagógicas, como veremos no depoimento da professora Fátima, a qual recentemente foi secretária de educação e deixa claro que em seu município,

> a EJA era invisível. Fizemos uma proposta pedagógica em 2019. Mas acabou que ninguém ficou responsável e não chegou a ser implementada. Só foram atentar para o problema da EJA quando a professora da escola X começou a se queixar das desistências, falta de material, falta de estrutura. Estava preocupada porque ela fez a busca ativa e se comprometeu (PROFESSORA FÁTIMA)

A educação não pode ser vista como filantropia, é direito garantido no cerne na legislação vigente. É preciso haver compromisso de ambas as partes, a começar pela gestão municipal. Este relato mostra a angústia de uma professora que foi atrás de seus alunos, comprometeu-se com ensino e, no decorrer do percurso, não teve apoio para sustentar o que seus propósitos, firmados no ato da matrícula. Este não é um caso esporádico, mas reflete a realidade a qual perpassa os municípios do Território do Velho Chico e, até mesmo, do país, onde não há comprometimento dos gestores públicos com a educação de jovens e adultos e ocupa, assim, o lugar da "invisibilidade", como relata a professora entrevistada. A professora Fátima ainda acrescenta que a EJA em seu município "é uma política de acesso, não é uma política de permanência; ela só vai dar certo se for articulada com outras políticas, principalmente relacionadas à saúde e á inclusão social" como se constata em Costa (2017, p. 123), ao concluir que não há ações de alfabetização e educação de jovens e adultos que alcancem eficácia se não forem acompanhadas de políticas intersetoriais.

Quando há ações para EJA, essas não se dão única e exclusivamente em torno da garantia do direito à educação como preconizado no artigo 205 da CF/1988, mas, por trás há sempre um interesse político que motiva a ação. Podemos citar o caso de Bom Jesus da Lapa, onde verificamos, conforme já mencionado no Capítulo 2 deste trabalho, que é o município com maior número de políticas públicas efetivadas, considerando o exposto no PME, bem como diante dos dados alavancados na matrícula em 2019 depois de um período caótico com queda de matrículas da EJA na rede.

Foi observado que as matrículas em toda rede estavam caindo, talvez em razão do índice de natalidade que caiu em todas as regiões do país. Ao analisar a grave situação de redução dos repasses financeiros do Estado, o que acarretaria no quadro funcional do município. Como saída para esse impasse, criou-se o Programa Alfabetiza Lapa, por meio do

qual foram traçadas diversas estratégias aliadas às metas 9 e 10 do PME que beneficiou os alunos da EJA. Entre essas estratégias, estava a oferta de *kit* escolar (bolsa e materiais didáticos), cesta alimentação mensal, assistência oftalmológica (exame e aquisição de óculos), janta na escola, além de formação continuada para os professores alfabetizadores.

A gestão usou ainda uma política de incentivo para buscar alunos e formar novas turmas com a oferta de um contrato temporário para aquele professor alfabetizador, desempregado no momento, que conseguisse, no mínimo, 25 matrículas. Em um mês o município conseguiu formar 45 novas turmas e aumentar o número de estudantes da EJA em mais de 100% superando a meta estabelecida pelo programa. Embora existam interesses particulares do corpo administrativo, a EJA foi muito favorecida com esse programa. Segundo a gestora entrevistada, os resultados foram surpreendentes com a inclusão social, inclusive dos idosos que haviam sido deixados pelo programa TOPA. Soma-se a isso o desenvolvimento do processo de aprendizagem, que aconteceu no ano seguinte, em 2020, o qual, com a pandemia, ficou fragilizado em função de algumas perdas no processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, torna-se cada vez mais necessário, resgatar valores para uma educação de jovens e adultos baseada nos postulados de Paulo Freire, a fim de promover uma educação emancipatória e autônoma, erigida no protagonismo dos sujeitos enquanto produtos do conhecimento que liberta, uma vez que "a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987, p. 38).

4.2.3 Perfil dos sujeitos

Para compreender melhor os impactos das políticas públicas no processo de escolarização dos(as) educando(as) da EJA do Território do Velho Chico, as falas das professoras entrevistadas foram decisivas, sobretudo quando foram confrontadas com as falas dos gestores. O cruzamento dos dados favorece uma análise mais criteriosa dos fenômenos encontrados para entender o sentido da realidade revelada pelos sujeitos. No decorrer das entrevistas, interessou-nos conhecer quem são os(as) educandos(as) da EJA dos municípios. Compreender esse perfil requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e/ou culturais (NEJA, 2005, p. 33).

Diante das falas dos gestores e professores entrevistados traçamos o perfil das turmas de EJA formadas nas cidades de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Sítio do Mato e Paratinga. Sua configuração apresenta cenários distintos quanto ao público alvo. Vejamos quem são esses sujeitos segundo os colaboradores da pesquisa.

Quadro 15 — Perfil dos alunos que compõe as turmas de EJA

Localidade	Perfil
Bom Jesus da Lapa	Pessoas de idades variadas, em sua maioria jovens, mas com uma parcela significativa de adultos e idosos inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental. Alunos tímidos que possuem uma diversidade de conhecimentos cada um com suas histórias. Pessoas trabalhadoras no comércio local, agricultores familiares, mães solteiras ou separadas e domésticas. Jovens que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social pertencentes a famílias de baixa renda.
Serra do Ramalho	A maioria são jovens, além alguns adultos. São jovens trabalhadores da banana e mães de família. Em 2020 não houve oferta para os anos iniciais. Alunos que são indisciplinados no diurno abaixo de 15 anos são encaminhados à EJA para completarem a turma, ou como forma punição destes.
Sítio do Mato	Alunos multirrepetentes do ensino regular. Todos são adolescentes e jovens agitados, geralmente de famílias de baixa renda e trabalhadores da agricultura e da pesca. Não há oferta para os primeiros eixos/anos iniciais. O público com idade mais avançada não se identifica com a turma.
Paratinga	As turmas são formadas por jovens e adultos. Os idosos estão nos anos iniciais. Nos demais, a maioria são adolescentes caracterizados por situações problemas vivenciados no universo familiar, carentes de atenção, orientação e de todas as formas de recursos.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da entrevista realizada com os colaboradores (gestores e professores) (2021).

Com esse levantamento, percebemos as irregularidades na oferta do ensino da EJA nos municípios de Sítio do Mato e Serra do Ramalho, o que justifica o decréscimo das matrículas nos últimos anos (mostrada nos capítulos anteriores) e a pouca procura pela escola da população que deveria estar estudando. Em Serra do Ramalho, há um descumprimento em relação à idade mínima, expressa no Parecer nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, em que os alunos são encaminhados para o noturno, como forma punição pela indisciplina na turma normal no diurno.

Em Sitio do Mato, os alunos da EJA são vistos como suplemento, pois eles se matriculam no intuído de fazer dois anos em um, já que são repetentes e estigmatizados como "atrasados". Em Bom Jesus da Lapa e Paratinga, as turmas são mistas, sendo que no II segmento a maioria são jovens e no II segmento há muitos adultos e com idade mais avançada. É importante conhecer quem são esses sujeitos e como são formadas essas turmas, visto que, com o diagnóstico desse perfil, os municípios poderão rever suas ações para a mudança. Segundo Costa (2017, p. 89),

> Cabe aos gestores públicos pelo menos identificar esses jovens e adultos em suas características peculiares para a definição de uma política de expansão da escolaridade. Isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso as classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demanda de um atendimento diferenciado, quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandariam outras políticas sociais integradas à oferta da escolaridade.

Entretanto, as políticas públicas desses municípios, em sua maioria, não levam em consideração a necessidade desses sujeitos como mencionamos no item anterior, ao nos referirmos aos povos do campo. Se os jovens e adultos não se identificam com perfil das turmas ofertadas em seus locais de acesso, obviamente, não encontrarão motivos para ingressarem ou retornarem ao processo de escolarização.

Algumas professoras também nos ajudam a compreender quem são sujeitos da EJA de seus municípios:

> Os alunos veem a escola como um refúgio. Quando eles faltam pode saber que está com algum problema pessoal, pois cada um tem sua história. Quando eles não estão a fim, nem adianta o professor querer ajudar. Eles rejeitam a atividade (PROFESSORA FRANCISCA, SÍTIO DO MATO).

> Eles são carentes de tudo; de amor, de mais moradia, de alimentos, de autoestima. A gente precisa ter um olhar mais aguçado para que esse aluno se sinta mais importante na sociedade e até no mercado de trabalho que os exclui. O aluno da EJA traz um conhecimento que precisa ser aproveitado. Eles são tão carentes de atenção que às vezes chegam na escola e só querem ser ouvidos, desabar e compartilhar suas angústias (PROFESSORA FRIDA, PARATINGA).

> Os alunos da EJA são muito carinhosos, e eles buscam a reciprocidade. Por isso busco sempre ouvi-los, pois cada um traz suas histórias de vida, seus anseios e suas angústias. Tenho me apaixonado por esse público tão carente de um olhar diferenciado (PROFESSORA FLORA, BOM JESUS DA LAPA).

Conhecer quem são os alunos das turmas nas quais atuamos é o primeiro passo para um planejamento significativo. Percebemos que os fatores psicossociais são os que mais caracterizam os(as) educando(as) da EJA. Santos (2003, p. 74) afirma que os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. Embora saibamos que a não aprendizagem, em muitos casos decorre da violação de direitos e da falta de oportunidade. Além disso, muitos são excluídos da escola pela evasão constante, outros por questões de trabalho na luta pela sobrevivência.

São vários processos de exclusão social que fizeram com que esses sujeitos ficassem à margem na escolarização. Por isso, chegam à escola carregados de marcas deixadas por suas histórias em seu contexto social. Assim, cabe ao professor está atento ao perfil de seus alunos para saberem mediar o conhecimento e a vida de cada um desses(as) educando(as).

Nesta configuração, buscamos conhecer também o perfil dos professores que atuam na EJA por meio da entrevista realizada. Aqui trataremos desse perfil sob a visão dos gestores e dos professores.

Quadro 16 — Perfil dos professores que atuam na EJA nos municípios

Municípios	Visão do Gestor	Visão do(s) Professor(es)
Bom Jesus da Lapa	Os professores da sede são todos efetivos, muitos são complementação de Carga horária, com graduação, especialização e temos até alguns mestres, só nas escolas do campo que têm alguns contratos. Porém, a grande maioria trata a EJA com descaso em relação aos demais níveis, pois fazem as atividades de qualquer jeito, sem ter o mesmo cuidado e atenção, ainda que sejam professores capacitados por sua formação acadêmica, na EJA não dão seu melhor.	Os colegas geralmente ficam cada um na sua, mas nem todos se envolvem, não têm a paciência e o cuidado que a EJA requer. Vejo colegas muito empenhados e outros não demonstram nenhum interesse pelo trabalho, ao contrário tem professor que até dificulta a vida do aluno. Só sabe cobrar. Tem uns bons e outros não.
Serra do Ramalho	São professores que estão na EJA para completar a sua carga horária, pois trabalham no Estado ou em outro município. Tem professor que é professor por conveniência. Uns cumprem com suas funções e outros não.	Os professores da EJA possuem outros vínculos. Estão lá para complementar a sua carga horária no município. Não vejo muito empenho dos meus colegas. Eles até criticam quando brigo pela EJA e milito por esta causa.
Sítio do Mato	Eles não desejariam estar na EJA pela falta de formação. Utilizam a mesma metodologia do ensino regular.	Nem todos são parceiros precisavam ter mais vontade de ensinar e interesse em conhecer melhor a EJA. Tem professor que quer ir para EJA porque acha que não precisa fazer nada.
Paratinga	A maioria são efetivos, muitos são contratados e geralmente não têm formação adequada para estar na EJA (Não os conheço bem ainda).	Nem todos vestem a camisa da EJA. Os alunos precisam de professores que sejam mais parceiros. Não cumprem com suas responsabilidades.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da entrevista realizada com os colaboradores (gestores e professores) (2021).

O Quadro 16, ora apresentado, faz refletir acerca das condições a que os professores se inserem na EJA, nem todos se assumem como sujeitos do processo de escolarização de adultos, desta forma, não se identificam com esta modalidade, mas precisam cumprir sua carga horária de trabalho. Portanto, não levam em consideração as características deste público, nem tampouco as especificidades que exigem o ensino para tal. Di Pierro (2003, p. 23) aborda que,

> Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

Essa rotatividade de professores, lotados na EJA, com a finalidade de complementação de carga horária, é evidenciada em todos os municípios da nossa pesquisa, com maior visibilidade na cidade de Serra do Ramalho. Esse fator tem prejudicado a efetivação de ações pedagógicas que motivem os(as) educandos(as) a se manterem firmes no processo de escolarização. A professora Frida relata em sua entrevista que “a gente precisa de professor para resgatar o aluno”; ela conhece bem o seu público e sabe de suas reais necessidades, mas sente-se isolada por seus colegas não abraçarem a mesma causa. Nesse sentido, faz falta a formação inicial e continuada voltada para a educação de jovens e adultos, o que poderia despertar o interesse do docente em desenvolver um trabalho pedagógico mais significativo e mais eficaz.

4.2.4 Processos de escolarização

Aqui faremos uma abordagem mais direta acerca das implicações das políticas públicas no processo de escolarização dos(as) educandos(as) do Território do Velho Chico. Trataremos das questões pedagógicas vinculadas às políticas existentes. Começamos por investigar as condições de trabalhos dos professores. Um ponto positivo constatado em todos os municípios nas entrevistas é que todos os professores têm horário garantido para o planejamento das atividades escolares, apesar de alguns terem esse momento junto com planejamento do ensino regular e nem sempre ser acompanhado por um coordenador próprio. De qualquer forma, tem um espaço na carga horária para repensar as ações do ensino nas turmas de EJA.

Um dos maiores desafios para os professores é a seleção dos conteúdos curriculares por falta de uma proposta pedagógica específica para a EJA. Ressaltamos que já existe essa proposta aprovada para o ano de 2021, porém as secretarias de educação ainda estudam uma forma de implementação, contudo sabemos que esse procedimento é gradativo. Os professores reclamam muito da ausência do livro didático que, quando vem, é insuficiente e

fora da realidade dos alunos. Se eles não têm formação continuada específica, não têm implementada uma proposta curricular, dada a escassez de livros didáticos e outros referenciais teóricos e acervos, de modo que fica muito difícil realizar um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos(as) educando(as).

Nessa perspectiva, questionamos aos professores quais são as principais queixas dos alunos no processo de escolarização, e algumas docentes fizeram seus relatos conforme suas vivências:

> Eles reclamam da metodologia que não favorece sua aprendizagem. O aluno está com o corpo na sala e mente lá longe (PROFESSORA FRANCISCA).
>
> Os alunos sentam em carteiras de crianças e ficam com as perninhas encolhidas. Deveria ter no mínimo um acento descente para sentar. Eles reclamam que estão cansados, passaram o dia trabalhando (PROFESSORA FRIDA).
>
> Eles têm dificuldade em acompanhar a turma. Principalmente os alunos do 1º ao 5º ano, que geralmente são mais velhos, acham que não aprendem mais. É preciso motivá-los. Aí eu digo que é possível (PROFESSORA FLORZINA).
>
> A maior reclamação dos meus alunos é a fome. Eles são trabalhadores da banana que só fazem uma refeição no trabalho, chegam em casa só tomam um banho para vir à escola. A maioria não tem condições nem de fazer um lanche antes de vir. A gestão diz que não pode servir a merenda porque também estudam no mesmo horário os alunos do Ensino Médio que não recebem merenda. Então, não pode servir só para eles. Aí eles só fazem alguma coisa até às 8h30min. Passou desse horário, só sabem dizer: professora estou com fome, tô com fome..., eu não aguento mais, vou embora. Aqueles que moram perto vão mesmo. São poucos os que têm condição de comprar um lanche. (PROFESSORA FELICIA).

As principais queixas evidenciadas por esses professores estão diretamente relacionadas à ausência de implementação de políticas públicas nos municípios, as quais evidenciamos nos capítulos anteriores. O que vem acontecendo diante desses fatos relatados pelas professoras configura como um desrespeito à pessoa humana, além de descumprir os direitos educacionais assegurados constitucionalmente ao longo da nossa história, visto que os municípios recebem recursos para esse financiamento.

No cerne dessa discussão, perguntamos aos professores quais as maiores dificuldades encontradas no ensino da EJA e que precisavam ser superadas. Nos chama a atenção a resposta da Professora Felícia que afirma ser criticada pelos colegas por não se calar diante dos fatos:

> O problema maior aqui são os alunos indisciplinados do ensino regular que ainda não têm idade para estar na EJA, mas são encaminhados pela direção da escola como forma de castigo. Chegando lá eles só atrapalham a turma, bagunçam, perturbam, não querem nada. A diretora diz que é para preencher a turma e dá trabalho para professor e se o professor não aceitar ele pode vir a perder sua turma e ficar sem lotação. Aí o professor deixa de dar atenção ao seu aluno que é da EJA, por direito, para tentar disciplinar o aluno que está ali de forma irregular. Resultado, a gente acaba perdendo muitos alunos por conta dessa questão. Mas eu não entendo isso! Eu prefiro ficar sem a turma. Eu prezo por um bom trabalho. Nestes 18 anos eu tenho transformado vários alunos. Se for para eu ficar fingindo trabalho, eu prefiro ficar sem a turma (PROFESSORA FELICIA).

Esse fato fere os princípios legais contidos nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sustentados pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010 que define entre outras questões a idade mínima para o ingresso da EJA:

> Artigo 5º: Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei no 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos (BRASIL, 2010, *on-line*).

Este princípio legal não pode ser violado pelos gestores municipais. O descumprimento desse critério pode trazer sérias consequências para turmas de EJA como vimos no relato da professora Felícia. Ela, diante do comprometimento de sua ação docente e seu profissionalismo, não se intimida em denunciar tal fato. Freire (1996) ressalta que não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos reafirmamos. As posturas rebeldes têm o poder de revolucionar e engajar para a transformação social, uma vez que a "mudança no mundo requer a dialetação entre a denúncia e situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo do nosso sonho" (FREIRE 1996, p. 79). Nossa sociedade está cada vez mais carente de sujeitos revolucionários ou desprovidos de quaisquer interesses ou benefícios próprios para lutarem pela coletividade, tendo em vista os princípios da cidadania.

No intuito de entender os fatores que influenciam no processo de escolarização dos(as) educando(as) da EJA, mediante os resultados do processo de ensino aprendizagem, é importante saber também dos gestores o que eles pensam a respeito.

Quadro 17 — Fatores que influenciam no processo de escolarização na perspectiva dos gestores

Municípios	**Relato do Gestor**
Bom Jesus da Lapa	A metodologia dos professores tem prejudicado muito. Vejo um total descaso com as atividades da EJA. Parece que qualquer coisa serve. Tenho presenciado muitas atividades com erros graves por profissionais que são

Municípios	Relato do Gestor
	capacitados que sabe fazer, mas não se importam com os alunos da EJA.
Serra do Ramalho	A linguagem, a falta de contextualização dos conteúdos. Para os alunos da EJA é como se a sala de aula fosse um outro mundo deslocado do seu convívio. Da porta da escola para dentro, é um mundo diferente do que ele conhece. Eles não se sentem parte desse processo e isso tem prejudicado a aprendizagem.
Sítio do Mato	A estrutura do funcionamento. Tem que levar a EJA para o noturno. São as piores turmas, é uma mistura dos alunos multirrepetentes, e aqueles que realmente precisam estudar não vem.
Paratinga	A carência de políticas, a falta de recursos materiais, os níveis distintos de aprendizagem e eixos desorganizados com alunos todos juntos.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da entrevista realizada com os gestores (2021).

No Quadro 17, temos a visão do gestor referente aos principais fatores que implicam no processo de escolarização dos (as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos. Notamos que para a gestora de Bom Jesus da Lapa o que mais prejudica o ensino é ação pedagógica. Ela afirma que, ao realizar o monitoramento das atividades remotas para a EJA, tem constatado fatos absurdos como erros ortográficos na escrita, conteúdos infantilizados, entre outros aspectos, mesmo sendo docentes experientes que em outras turmas fazem um bom trabalho. Ela não menciona as políticas municipais, já que seu município tem avançado, portanto, nesse momento, sua preocupação se restringe ao fator pedagógico.

Já em Serra do Ramalho, a gestora cita algo semelhante, pois quando o professor não trabalha de forma contextualizada para adequar o conteúdo às expectativas dos alunos, estes não encontrarão motivos para permanecerem na escola. Para o jovem e adulto o estudo só tem algum valor se for relacionado com a sua vida cotidiana. A escola não pode representar um mundo do qual ele não faz parte. Essa desconexão do ensino poderia ser recuperada se realmente houvesse uma formação continuada específica para os professores dessa modalidade. Além disso, não existe coordenação pedagógica exclusiva para a EJA na maioria das unidades de ensino, pela logística das turmas que não agrega o número suficiente para conter uma coordenação pedagógica específica. A falta desse apoio deixa o trabalho docente ainda mais isolado e com menos possibilidade de ser eficaz.

Em Sítio do Mato não existe estrutura para as turmas de EJA. Segundo as informações do gestor e de acordo com os dados levantados, a turma existente só é EJA pela sua configuração no sistema do censo escolar. Na prática, é só uma turma que reúne os alunos estigmatizados como repetentes. O gestor acrescenta algo mais: “esses alunos nunca vão avançar, pois ficam vendo assuntos que já foram trabalhados por estarem repetindo o mesmo ano, e com as mesmas metodologias”. Fica claro que enquanto não mudar a estrutura da turma pela gestão municipal, a EJA não terá público, embora esta estruturação só será possível

mediante uma legislação que dê subsídios para a oferta, visto que neste local a EJA ainda não foi pensada para todos. Esse gestor acredita que após a construção do Referencial Curricular novos rumos possam ser tomados nesse sentido.

Já em Paratinga, a gestora faz uma análise mais panorâmica desses aspectos que desfavorece a escolarização dos sujeitos. Acredita que os principais motivos estão ligados à carência de políticas e desorganização das turmas em relação aos anos/eixos. Aborda que os níveis diferenciados de aprendizagem dos alunos (turmas multisseriadas) têm impossibilitado o professor de fazer um trabalho melhor. Contudo, a gestora não fornece maiores informações por ainda está conhecendo a EJA, uma vez que está apenas com 2 meses de atuação.

Todas essas proposições enfatizadas nas falas dos gestores municipais revelam a falta de articulação de políticas municipais que poderiam dá um novo sentido à educação de jovens e adultos, em seus respectivos lugarejos. São as políticas públicas que direcionam a educação e fazem com que medidas sejam tomadas para o enfrentamento da realidade atual, pois elas representam "a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público" (LOPES, 2008, p. 5). A ausência ou má execução das políticas tem deixado o público da EJA muito aquém do que se esperava para a atualidade, se considerarmos as conquistas históricas.

Tal realidade tem se intensificado no período da pandemia de Covid-19, pois se percebe o quanto a insuficiência de políticas públicas tem afetado esse momento, principalmente com relação à formação de professores e às condições infraestruturais que colocam a EJA, mais uma vez, em uma condição inferior no que tange ao atendimento educacional.

O Quadro 18, a seguir, apresenta as principais dificuldades encontradas no Ensino Remoto nos municípios do Território do Velho Chico.

Quadro 18 — Maiores dificuldades no ensino Remoto

Município	Relato dos sujeitos
Bom J. da Lapa	Falta de equipamentos tecnológicos e articulação das atividades compatíveis com a realidade dos alunos (melhor elaboração).
Paratinga	Falta de aprendizado dos discentes e de recursos tecnológicos.
Serra do Ramalho	Falta de compreensão e interação dos alunos nas aulas *on-line* e dificuldade de acessar e compreender os meios tecnológicos.
Sítio Do Mato	A falta de contato e interação com os alunos (aluno e professor).

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas (2021).

Notamos que se já era complicado o processo de ensino aprendizagem na EJA, no momento atual, isso ficou ainda mais difícil pelo contexto em que ainda estamos inseridos,

em face da pandemia. Os municípios do Território do Velho Chico compartilham dos mesmos anseios, como a falta de recursos tecnológicos e manuseios das ferramentas apropriadas, o despreparo de alguns professores, a ausência de instrumento mais eficazes e apropriados para essa proposta de ensino. Em contrapartida, é necessária a adoção de novas políticas a fim de favorecer a inclusão de todos nesse processo, para, com isso, fazer valer o direito de aprender. O público da EJA, tanto do campo como da cidade, está inserido nas camadas populares nas quais é precário o acesso aos meios tecnológicos como rede de internet e aparelhos, que são fundamentais nesse processo.

Em meio a essas dificuldades, preocupadas com os resultados do processo de escolarização de seus respectivos educandos(as), as professoras entrevistadas comentaram em seus relados o que elas acham em relação à aprendizagem nesse período do ensino remoto.

> A aprendizagem é parcial, pois são alunos que necessitam de um diálogo, uma explicação e ajuda direta no entendimento do conteúdo e para escola esse contato no momento está difícil (PROFESSORA FRIDA).
>
> Sinceramente não. Na EJA apenas uma pequena parte. E muito complicado para eles entendem as explicações pelo Google Meet por mais que os professores tentam explicar, falar, tudo isso é muito novo para eles (PROFESSORA FERNANDA).
>
> [...] Eu nem sei as atividades são respondidas por eles mesmos. O contato é muito complicado (PROFESSORA FLORZINA).

Constatamos nesses breves relatos vários fatores que impedem os alunos da EJA de avançarem em sua escolaridade. Para essas professoras entrevistadas, apesar de todos os esforços lançados nesse momento para atendimento do ensino remoto, a aprendizagem é algo ainda muito aquém do desejado, pois a realidade dos alunos da EJA nesses municípios impede que seus objetivos sejam alcançados, pelos inúmeros fatores já citados anteriormente.

4.3 A falta de escolarização: impactos sociais, educacional e políticos para os municípios

A educação é um direito fundamental do ser humano para o pleno exercício da cidadania. Porém, mesmo diante de todas as conquistas históricas no campo educacional, onde há avanços e retrocessos, esse direito ainda está longe de ser consolidado pela população brasileira. Vimos na atualidade muitos discursos conservadores em meio a um governo de extrema-direita onde não há respeito pela educação e nem tampouco pela dignidade humana.

Nesse dilema se insere a EJA onde o analfabetismo é expressivo, fator que interfere no desenvolvimento humano e traz sérias consequências para a sociedade. Para Gadotti (2013, p.

02) o analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado. Nos dias atuais, vivenciamos o quanto essa negação tem se agravado com a presença maciça das desigualdades sociais, com o desemprego, a falta de alimentação, educação precária, os problemas sanitários entre tantos outros fatores desencadeados nessa pandemia. Nesse sentido é importante lembrar que,

> A Educação de Adultos (EA) relaciona-se com vários temas, entre eles: a questão da pobreza e das desigualdades, a questão das ONGs, comunicação e informação, mudanças climáticas, migrações (refugiados e imigrantes em situação "irregular"), interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, economia solidária e, certamente, a educação como direito humano, como "direito à educação emancipadora", como defende o Fórum Mundial de Educação (GADOTTI, 2013, p. 02, grifos do autor).

É na educação de jovens e adultos que os sujeitos não escolarizados têm a chance de recomeçar e transformar a sua realidade por meio do conhecimento produzido, visto que a educação inclui todo processo de aprendizagem, formal ou informal em que as pessoas consideradas adultas desenvolvem suas habilidades, aprimoram seu conhecimento e adquire qualificações técnicas e profissionais para adequar as necessidades da sociedade (CONFINTEA V. *apud* ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 128).

Percebe-se o quanto a educação é importante para o ser humano, é uma porta que abre a novos horizontes e amplia as possibilidades para a vida em sociedade. Sem a educação não há desenvolvimento pessoal e social nem tampouco a transformação que tanto almejamos, pois, como afirma Haddad (2017, p. 27-28), as pessoas que passam pela escolarização têm condições de exercer melhor a sua cidadania, pois saberão revalidar outros direitos humanos como, saúde habitação, meio ambiente, participação política, etc. Por isso o autor classifica o direito à educação como direito "síntese", é por meio deste que pessoas fazem valer seus direitos tanto no modo de exigi-los como de usufruí-los.

Portanto, quando temos uma população com baixa escolaridade, temos uma sociedade fardada ao fracasso com poucas possibilidades de crescimento. Para Arroyo (2001, p. 18-19) com a alfabetização o sujeito adquire uma outra qualidade, onde a apropriação da leitura se vincula com uma outra condição humana, com a capacidade de envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Nesse contexto, é necessário resgatar os princípios da educação popular baseado nos pressupostos de Paulo Freire que visa uma educação emancipatória e autônoma colocando o sujeito e seu contexto como elemento essencial no ato de ensinar e aprender. Para que isso ocorra, é preciso universalizar a educação tão recomendada em nossa legislação, mas que, na prática, ainda parece distante:

> Tornar popular a educação significa universalizá-la e democratizá-la em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões, tornando-a de fato, acessível às camadas populares, o que promove pela via de conhecimento e da cidadania, as condições de inteligibilidade necessária a transformação social e à emancipação humana, o fim ultimo da ação político pedagógica. (PAULA, 2011, p. 73).

Uma sociedade evolui à medida em que sua população avança na educação, já que esta proporciona a autonomia e a emancipação dos sujeitos que uma vez politizado não se hesita de lutar pelos seus ideais e criar estratégias transformadoras. Diante de tantas injúrias recorrentes na sociedade atual, sobretudo no contexto da pandemia, devemos fortalecer o ensino da EJA para agir na contramão às imposições advindas do sistema dominante. Lembramos que a história da EJA se fortalece no âmbito das lutas sociais, seja pela crítica que os movimentos são capazes de fazer, seja pela dinâmica educativa intrínseca desses processos, pois os movimentos populares educam para a cidadania para a igualdade social, para a sustentabilidade, enfim, educa a si mesmo e ao Estado (ARROYO, 2001).

É hora de revalidar as lutas, de fazer valer os direitos conquistados que ainda temos. Notamos nessa pesquisa a falta de articulação de movimentos entre os professores, entre gestores e da sociedade como um todo. Os sujeitos colaboradores demonstram em suas falas terem consciência dos reais problemas e das reais necessidades, mas eles não são ouvidos por aqueles que têm o poder de conduzir as políticas públicas nos municípios. Com isso, sentimos a falta de formação voltada para emancipação dos sujeitos, para a criticidade e para o combate às desigualdades sociais. A própria ausência da política de formação de professores tão retratada pelos participantes simboliza isso, e quando falamos em formação aqui nos referimos em todas as categorias, pois somos parte de um contexto e que a soma de todas as esferas da sociedade deve se comungar de um mesmo ideal sendo um agente em combate às forças hegemônicas que só exclui e oprime as pessoas.

Temos a plena convicção de que a ausência de políticas públicas, essenciais para a EJA, implicará no desenvolvimento social, político, cultural e econômico dos municípios por tudo que já foi dialogado neste texto, pois estas implicam no resultado do processo de escolarização, assim, as pessoas ficam estacionadas e recuadas sem darem a sua parcela de contribuição para o crescimento social. Uma vez analfabeto ou não escolarizado, não cresce no trabalho, não evolui intelectualmente, não participa de atos políticos, não melhora a qualidade de vida e fica subalterno àqueles que são majoritários e segregados as imposições.

Muitos municípios têm a visão equivocada do combate à falta de escolarização, pois,

> As políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. Quanto mais estudada é uma pessoa, menos pobre ela é (GADOTTI, 2001, p. 9-10).

Os municípios precisam conscientizar-se que a garantia do direito à educação com a oferta da escolarização dos sujeitos é um investimento que certamente trará benefícios a toda população em todas as instâncias e verá que os impactos sociais serão menores em todas as áreas: saúde, economia, trabalho, educação, meio ambiente etc. Por isso, a alfabetização de pessoas jovens e adultas devem ser parte integrante de um sistema educativo efetivo com responsabilidade pública como forma de superação das desigualdades que assola cada vez mais o nosso país.

Essa situação se agrava pela defasagem do ensino público nos últimos anos, sobretudo com a pandemia. Se observarmos com precisão os resultados do processo de ensino, notaremos que nos últimos anos criou-se uma tendência de que o mais importante é passar de ano e não o ato de aprender em detrimento à expectativa da família. A qualidade do ensino para os órgãos da educação é medida pelos resultados finais dos alunos nos documentos oficiais dos municípios que muitas vezes não correspondem com a realidade. Como exemplo, podemos citar as atas de resultados finais das secretarias de educação de alguns municípios, inclusive desta pesquisa, onde os alunos desistentes são identificados como transferidos para não comprometerem a gestão pública. É uma política adotada pelos municípios para não interferir no financiamento do ensino e amenizar as consequências para a rede. Tal realidade impede de termos um diagnóstico claro e preciso do resultado do processo de ensino mediante os dados educacionais. Há divergências entre a realidade e alguns dados que são repassados para o sistema. Sendo assim fica ainda mais difícil reverter a situação quando algumas realidades são camufladas.

É importante destacar que quando a qualidade do ensino é precária e os professores não exigem muito para aprovar o aluno, independentemente de seu nível de ensino, muito destes estudantes não vão se esforçar muito, além disso, o jovem e adulto não veem recompensa em passar de ano na sala de aula, pois falta incentivo por parte de muitos professores e do mundo a sua volta. Para isso, é fundamental que nossos espaços formativos possibilitem momentos de reflexão e diálogo a fim de que haja o desenvolvimento da criticidade, uma vez que [...] a criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1967, p. 60). Ou

seja, esse desenvolvimento implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto, na sua inserção, sua integração e na representação objetiva da realidade.

Por outro lado, o desejo de estudar deve nascer desde pequeno junto à família, assim, os meios de comunicação deveriam também propagar mais o estudo por meio de propagandas, filmes, documentários etc., a fim de desenvolver essa criticidade entre os sujeitos. Recentemente, o jornal Campo Grande News divulgou a seguinte notícia:

> Todos os dias vemos notícias que mostram políticos envolvidos em esquema de corrupção, ganhando dinheiro fácil. É comum vermos filmes, livros e vídeos de empreendedores bem sucedidos que não possuem estudo, mas ficaram milionários de alguma forma e hoje dão instruções baratas de como seguir os seus passos - os chamados "coachs".
> Traficantes que nunca pisaram em uma sala de aula exibem cordões de ouro e vivem em mansões. Funkeiros, MC's e duplas sertanejas ostentam na internet, rodeados de mulheres, carros de luxo e bebidas importadas. Youtubers se tornam conhecidos do dia para a noite e passam a dar entrevistas em programas de televisão que impulsionam seus "viewers", no que acabou se tornando uma nova profissão. Nada incentiva a estudar (CAMPO GRANDE NEWS, 2021, *on-line*).

A falta de motivação para os estudos com noticiários como este, é uma ilusão e só contribui a defasagem do ensino e consequentemente para o aumento das desigualdades sociais. Prova disso são os dados de desocupação dos brasileiros escancarados em diversos noticiários do país. Na pandemia o desemprego ficou estupendo e segundo pesquisa do IBGE resultados da PNAD COVID-19, versão da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua divulgada no portal da Agencia Brasil em março de 2021 que pretende monitorar as transformações ocorridas no mercado de trabalho brasileiro durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa mostra que os mais jovens e os trabalhadores com baixa escolaridade seguem os mais afetados. A taxa de desemprego para a faixa etária de 18 a 24 anos foi de 29,5%, enquanto que para o grupo dos 25 a 39 anos foi de 13,8%; já para trabalhadores com ensino médio incompleto, taxa de desemprego foi de 23%, ao passo que para profissionais com ensino superior completo foi de apenas 7,5%; para o grupo com ensino superior incompleto ficou em 16,5%. Nota-se que a falta de escolaridade entre as pessoas tem ocasionado no desemprego, pois para o que possuem maior tempo de estudo, as chances de ingressar no mercado de trabalho é maior.

Assim, uma sociedade onde a educação não avança, a evolução social também não acontece. Vimos que com ensino remoto as oportunidades dos jovens e adultos avançarem em seu processo de ensino aprendizagem é bem menor mediante as condições impostas pelo tempo presente e ausências de políticas públicas de inclusão social.

Vivemos um momento em que é imprescindível resgatar valores educacionais ameaçados na atualidade sob a lógica do atual governo. A pedagogia do oprimido em Freire (1987) nos ensina a desenvolver uma consciência política e não aceitar o processo alienante que oprime o cidadão. Seu legado nos ensina que,

> A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos 'condenados da terra', dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizem (FREIRE, 1987, p. 42).

A transformação deve partir dos oprimidos, que uma vez conscientizados renunciam ao processo de exclusão sendo ele próprio o protagonista da ação. Freire tem a convicção que só por meio da educação a verdadeira mudança acontece, "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p.67). O referido autor ainda vai além: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1979, p. 84). Toda pedagogia freireana nos apontam caminhos para superação da opressão, mas esta depende de cada um de nós, é preciso, sonhar, acreditar e agir. Freire também nos ensina com o seu legado a sair do comodismo ao dizer sobre a necessidade de ter esperança do verbo esperançar e não do verbo esperar que remete à pura espera, "Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!" (FREIRE, 1992).

4.4 O declínio das políticas públicas de EJA: breve reflexão sobre o momento atual e a situação dos municípios do Território do Velho Chico

A educação de jovens e adultos representa uma dívida histórica do Estado para com a população brasileira. Considerando o seu contexto histórico e tudo que foi evidenciado nesse trabalho, vimos que todas as conquistas relacionadas às políticas públicas para a EJA foram fruto de muita luta e mobilização social (CURY, 2002). Di Pierro e Haddad (2015, p.199) afirmam que "a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes". Portanto, esse direito conquistado historicamente pela população brasileira deve ser garantido, pois, constitui em condição necessária para o exercício pleno da cidadania.

Desde a Constituição Federal (1988) e a LDB 9394/96 que representa nossas maiores conquistas, sucederam outras que demarcam a trajetória da EJA com significativos avanços considerando o pondo de vista histórico tais como: a Resolução CNE/CEP nº 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Lei 10. 172 que institui Plano Nacional de Educação (2001-2010) com 26 metas atreladas a EJA; Portaria nº 2.270/2002 estabelece criação do ENCCEJA; Decreto nº 4.834/2003 cria o Programa Brasil Alfabetizado; Decreto nº 5.154/2004 referente a organização da Educação Profissional; Decretos nº 5.478/2005 e 5.840/2006 institui o PROEJA; A Lei 11.494 (FUNDEB) onde há inclusão da EJA na política de financiamento da educação; Resolução nº 18/2007 cria o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); Decreto 6.093/2007 faz reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; Lei nº 11.947/2009 define Idade mínima de entrada na EJA: 18 anos / Revisão da Resolução n.3/2010 do CNE; Parecer nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010 forma o Programa Nacional Biblioteca na Escola inclui a EJA (PNBE) PNLD EJA/2010; Parecer nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010 - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Lei 13.005/2014 (PNE) institui o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) com as Metas, 3, 8, 9,10.

Vimos que no período de 2000 a 2014, obtivemos marcos legais gradativos. Entretanto, nos últimos anos há um declínio das políticas públicas já conquistadas, no campo da EJA estabelecendo uma ruptura da garantia do direito à educação. Essa perda aflorou desde o golpe político e midiático de 2016 no governo de Michael Temer; desde então os programas destinados à educação de jovens e adultos foram diminuindo e muitas políticas já não existem mais como abordaremos a seguir.

É importante ressaltar que o governo Federal não executa diretamente a EJA, mas é responsável pelo fornecimento do material didático, formação de professores, provimento de programas com repasse de recursos para apoiar as prefeituras em suas despesas como contratação de professores. A primeira perda veio com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vista como um campo de esquerda e por conta disso uma das primeiras medidas a serem tomadas pelo governo foi a de brecar tudo que estivesse relacionado, ou seja, acabar com tudo que tivesse ligação com a EJA, “reafirmando o preconceito contra os pobres do Brasil, como se o lugar deles fosse somente ao trabalho manual e acabou”, afirma o coordenador da Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, Roberto Catelli em entrevista dada a Rede Brasil Atual publicada em 20 de dezembro de 2019.

Segundo a reportagem que traz a referida entrevista, com a extinção da SECADI todos os programas relacionados a indígenas, quilombolas e educação de adultos foram extintos, sem que se tenha criado qualquer outra secretaria ou política pública no lugar. Com esse corte o primeiro programa afetado foi o do livro didático que já não era cumprido corretamente desde o governo Temer. A última distribuição do livro didático aconteceu no ano de 2016, pela Global Editora única editora no Brasil que atendia estudantes de EJA no Ensino Médio.

Logo, foi a vez do Programa Brasil Alfabetizado que já teve 1,5 milhão de alunos por ano e "no governo Temer reduziu para cerca de 250 mil pessoas e hoje a gente não tem qualquer informação sobre o programa, ele simplesmente desapareceu", desabafa o coordenador da Ação Educativa, Catelli, na mesma entrevista (2019) citada anteriormente.

Segundo a mesma publicação (Site Rede Brasil Atual), a EJA já vinha sofrendo reduções significativas de orçamento desde 2014, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R$ 679 milhões. Em 2017, já no governo de Michel Temer, o orçamento foi de R$ 161,7 milhões. Em 2018, foram R$ 68,3 milhões segundo pagina Siga Brasil, sistema de acompanhamento do orçamento federal, mantido pelo Senado. Apesar das reduções a execução do orçamento ficava próximo do planejado. Porém, com o governo Bolsonaro, chegamos ao quadro de "desolação". Segundo Catelli.

> O presidente Jair Bolsonaro e seu ministro da Educação, Abraham Weintraub, estão acabando com a participação do governo federal na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos R$ 54,4 milhões destinados ao programa este ano, apenas R$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. Mais R$ 1 milhão foi usado para cobrir os chamados restos a pagar de 2018. "Eles não têm nem o que executar. Destruíram todos os programas que existiam. É até de se perguntar: gastaram dois milhões no quê? Afirma o coordenador Catelli (GOMES, 2021, *on-line*).

Com a redução da oferta da EJA no país, sofremos um impacto social muito grande, pois o Brasil ainda tem metade da população adulta sem o ensino fundamental. Os dados educacionais mostram que a situação é grave, pois é preocupante o índice de analfabetismo entre a população adulta como também a evasão e o abandono, observado em todas as regiões do país. Conforme dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). Já em relação às taxas de analfabetismo, apesar de estas registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita e ao analfabetismo absoluto chega ser até 14 milhões ainda.

O fato é que as turmas de EJA em todo país, há desigualdade racial e de gênero, pois ela composta em grande maioria por pessoas negras e trabalhadoras. Dessa forma a EJA configura-se com especificidade, problemática e metodologias próprias, e isso nem sempre é respeitado, sobretudo no atual momento de crise sanitária. É um absurdo que mesmo depois de 30 anos da CF/1988 onde a educação é estabelecida com direito de todos, dever do Estado e da família, vivenciamos a desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas que promova a equidade racial e de gênero.

Mediante essa violação de direitos aliada aos efeitos da pandemia de covid-19, a EJA a nível nacional registrou queda em número de matrículas. Segundo o censo escolar (2020) houve redução de 8,3% em relação a 2019, o que corresponde 270 mil estudantes a menos. Além disso, a mesma fonte indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola. Essa realidade possível de ser observada também nos municípios desta pesquisa e no Território do Velho Chico. Sabemos que a grande maioria dos jovens e adultos vivem na pobreza, geralmente em situação de vulnerabilidade social e certamente os impactos da pandemia têm os afastado da escola por inúmeros fatores pessoais e sociais.

Este cenário já revela a decadência do campo da EJA diante do desfalque em torno das políticas públicas para esta modalidade no país. Como há pouco investimento para tal, as redes municipais e estaduais acabam dando mais atenção as outras modalidades e assim a EJA está ficando sucateada, até porque é a que tem menor cobrança do ponto de vista de controle social. De acordo com observado nesta pesquisa no âmbito da gestão as decisões em torno dessa modalidade educativa são as últimas a serem tomadas nos municípios, como se obtivesse um menor peso na educação básica.

Essa relação está subjacente ao percurso histórico em que se reproduz a ideia de que a escolarização de adultos é algo inferior, parece ser tratada pelos nossos governantes como um favor e não como institucionalização do direito. Isso só reforça o preconceito para com o público da EJA, visto muitas vezes como marginal e culturalmente como inferior. Andrade (2004, p.3) afirma que: “[...] a Educação de Jovens e Adultos precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente a esses sujeitos.” Para que o Brasil alcance níveis adequados de educação, o tratamento dado a EJA deve ser com a mesma prioridade as outras modalidades da educação, uma vez que o acesso gratuito e a qualidade são pilares para construir uma sociedade igualitária.

Diante dessas proposições, notamos o descaso para com a educação de jovens e adultos e a destruição das políticas nos últimos anos, resta perguntar o que ainda temos?

Como já foi dito, a partir 2014 fomos sofrendo perdas drásticas devido o corte de investimento financeiro e muitos programas destinados a EJA foram desaparecendo e essa situação se agravou muito mais com a pandemia de covid-19, como já afirmamos. Com tudo isso, não temos mais nada como alega vários estudiosos no campo da EJA indignados com tal realidade. Lembramos que está em exercício o atual PNE Lei 13.005/2014 com as metas 8, 9 e 10. Sendo que a Meta 8 trata da elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos e de igualar a escolaridade média entre negros e não negros no país. A Meta 9 determina o percentual mínimo de elevação da taxa de alfabetização da população jovem e adulta. Já a Meta 10 prevê a oferta de matrículas da EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio integradas à Educação Profissional. As metas do PNE estão desmembradas nos PMEs dos municípios, no entanto, a pesquisa mostrou que as estratégias traçadas para tais, estão praticamente paralisadas e não se nota muito esforço da gestão pública para sua operacionalização. Além disso, grande parte das metas do PNE estão estagnadas ou evoluindo de forma insuficiente.

Não há o que se comemorar na EJA, pela desmoralização no cenário nacional nos últimos anos. As políticas que vieram pós 2016 marginalizam ainda mais esse campo. Podemos citar duas destas: a Política Nacional de alfabetização sob o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que visa implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. Contudo, essa política não vem ocorrendo, pois não observam nem programa, nem ações com esse fim no momento, e, segundo o Relatório da Câmara dos Deputados Comissão Externa publicado em 2019, as ações realizadas pelo MEC no ano incluem o Decreto que institui a Política Nacional de Alfabetização supracitado e um Caderno Explicativo sobre a Política e a Conabe[12], que não estabeleceram a estratégia de implementação dessa Política, isto é, como ela será executada desde Brasília até alcançar as escolas municipais e estaduais. Sendo assim, resumem-se quase que exclusivamente a uma revisão parcial da literatura sobre o tema. O relatório ainda aponta que as duas únicas dotações orçamentárias dedicadas à Educação de Jovens e Adultos tiveram execução de menos de 1% até novembro de 2019, o que indica a descontinuidade das políticas destinadas para este fim.

[12] Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências

A outra política surgida, refere-se Resolução 01/2021 de 25 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. No entanto, no período de consultoria pública por meio de edital do CNE, a referida proposta já foi alvo de crítica em virtude do processo aligeirado e pouco transparente de elaboração, em desconsideração aos direitos já expressos na legislação e dos aspectos conceituais que alicerçam as diretrizes. Desta forma o GT 18- EJA da Anped elaborou uma carta aberta em repúdio ao tratamento dado à modalidade em 2 de dezembro de 2020. Esse repúdio pela não escuta dos movimentos da EJA, das instituições de ensino superior (universidades e institutos federais), das associações científicas, especialistas e pesquisadores do campo, gestores, educadores(a)s e educando(a)s, indicando que não houve diálogo, o que fere a democracia e os preceitos de uma gestão democrática. A carta organizada pelos professore/as pesquisadores/as reunidos/as na 14ª Reunião da ANPED – Sudeste traz inúmeros argumentos como este, onde diz que,

> O documento está alinhado às reformas institucionais neoliberais que buscam organizar processos formativos de acordo com a racionalidade utilitarista de fortalecimento do mercado, produção e consumo, subsumindo a educação às necessidades do mercado. Em função disso, o relatório, cuja relatoria ficou a cargo da Conselheira Suely Melo de Castro Menezes, tem como assunto o "alinhamento da Educação de jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações relativas à modalidade", tais como o Plano Nacional de Educação e a oferta de educação para jovens e adultos na modalidade de educação a distância. Induz-se, também a proximidade com a reforma do Ensino Médio (GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ANPED/2020).

Além do mais, o relatório desconsidera as Diretrizes Curriculares da EJA de nº 11/2000 que marca para a modalidade as funções reparadora, qualificadora e equalizadora, o conceito de modalidade EJA que tem especificidades, finalidades próprias para o atendimento das pessoas jovens e adultas que tiveram seu direito à educação negado; não reconhece a diversidade da EJA, expressa pelos diferentes sujeitos de direito e de conhecimento ainda que mencione especificidades desse público, o documento trata os(as) educandos(as) da EJA de forma reducionista e simplista, priorizando questões de faixa etária e a necessidade de sua inserção no mercado de trabalho. A carta ainda apresenta outros argumentos referentes ao teor da resolução que dar a EJA um tratamento de flexibilização no atendimento que oficializa a precarização da oferta, inclusive a possibilidade de realizar a EJA em vários formatos que fragiliza o processo de escolarização.

Desse modo, é uma proposta com mais fatores de exclusão do que inclusão e representa um retrocesso em relação ao estabelecido em termos legais para a modalidade, pois submete a EJA a desonra mercadológica que mais uma vez nega o direito à educação de grande parte da população brasileira, sendo ofertada de cima para baixo sem sequer haver uma discussão com a sociedade civil e especialistas educacionais e o coletivo que representa a educação de jovens e adultos. Dessa forma, essa norma desconfigura a EJA, fere os princípios constitucionais e conduz milhões de brasileiros/as a condição de desigualdade.

Partindo desse contexto referente ao tratamento dado às políticas de EJA no âmbito nacional, voltamos o nosso olhar para o contexto das políticas municipais tendo em vista os dados produzidos nesta pesquisa. Aqui não é não diferente, a EJA tem passado por altos e baixos em termos de oferta e recentemente vem sendo desmoralizada como uma modalidade invisível onde não vê muitos resultados, resquícios da falta de investimento sob a égide da política nacional. Nos chama a atenção que mesmo notando essa deficiência os municípios não se atentam para os dados educacionais e/ou resultados de pesquisas, ou até mesmo a processos de avaliação e monitoramento da rede para redimensionar a gestão.

Pensando nisso é que nos propusemos trazer aqui algumas dicas a título de sugestão mediante a análise do foi constatado nesta pesquisa a respeito das políticas municipais de EJA e os impactos no processo de escolarização dos(as)educandos(as) desta modalidade que podem colaborar com os municípios para possíveis mudanças.

Em *Bom Jesus da Lapa* constata-se que houve um avanço significativo sobretudo no ano de 2019 com a implantação de um projeto de alfabetização onde houve ampliação da oferta e a contemplação de algumas estratégias das metas do PME estabelecidas para a EJA. Segundo dados coletados do questionário municipal respondido pela coordenadora de rede e entrevista da mesma, apesar dos esforços há muita evasão ainda na rede e após o início da pandemia houve uma queda no número de matrículas, além de apresentar lacunas no processo de ensino aprendizagem. Por isso recomendamos a formação inicial e continuada para os professores de EJA, uma vez que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1997, p. 58).

Notamos que o município já avançou nas metas do PME direcionada a EJA, porém as que se relacionam com a educação profissional (EJA integrado) está muito aquém, visto que já poderia ter realizado muitas estratégias considerando que já se passaram mais da metade do período de vigência. Nesse sentido deve-se fortalecer as parcerias entre órgãos (municipal e

estadual) e outras instituições para contemplar a educação profissional e retomar as ações de alfabetização.

É mister que o município dê continuidade às políticas que vinham dando certo anterior a pandemia, assim como atualizar os documentos norteadores como portaria de matrícula e regimento escolar. As campanhas para matrículas devem ser intensificadas bem como busca por novas parcerias tendo em vista a abrangência do município, e o público alvo que se encontra fora da escola.

Se tratando de *Paratinga,* o município possui uma rede extensa com muitas escolas, porém ainda são poucas as que contemplam turmas de EJA. Das 13 escolas da cidade somente há EJA em 2 unidades e no campo das 34 unidades só existem turmas de EJA em apenas 6 destas. O município justifica em seus documentos oficiais que não há mais turmas por falta de procura dos alunos e a evasão entre as turmas implantadas nas inúmeras tentativas. Todavia a rede municipal reconhece que precisa avançar e tem elementos para isso. Tudo deve partir da regulamentação do ensino que descaracteriza as turmas existentes, mas que o mesmo já sinaliza como meta. Ao organizar as turmas de acordo com as portarias especificas para a modalidade, cada um no seguimento correto de acordo o ano de escolaridade, os professores terão condição de desenvolver melhor o processo de ensino aprendizagem.

Ao observar as estratégias das metas 8 do PME que trata da elevação da escolarização das pessoas de 18 a 29 anos, percebemos que todas já poderiam ter sido realizadas, pois não dependem de grandes orçamentos e referem-se a ações práticas entre as esferas municipais necessitando de um esforço maior para a conquista de parcerias entre órgãos públicos como as secretarias a fim de fortalecer a implementação das ações propostas. Da mesma forma, as estratégias traçadas para a conquista da meta 9 que corresponde a alfabetização dos jovens e adultos são praticamente didáticas. Nesse sentido, o município deve investir na formação continuada para os professores que atuam na modalidade por meio de uma assessoria pedagógica bem conceituada que dê conta de orientar as ações pensadas pelo mesmo para promover a alfabetização dos jovens e adultos visto que “se a modalidade de ensino se escolariza são também escolarizadas as suas práticas de ensino aprendizagem” (SILVA 2010 p.61). Com esse suporte poderão ser feitos a adequação curricular, com metodologias apropriadas, produção de material didático, realização de projetos didáticos de leitura e escrita e valorização de saberes considerando os aspectos culturais que resumem o que foi traçado para tal. Há uma estratégia voltada para assistência estudantil que necessita de financiamento, essa já é mais complicada, porém constitui-se como elemento essencial para agregar as demais ações para acesso, permanência e sucesso dos estudantes na escola.

Em síntese, vimos através da análise que o maior desafio para Paratinga é atrair os jovens e adultos para a escola. Por outro lado, notamos que o município já tem traçado as estratégias condizentes que podem mudar esta realidade, é necessário colocá-las em prática. Deve-se investir em campanhas de matrículas com uso das redes sociais, socializar as ações previstas e apresentar a comunidade os resultados do processo de ensino aprendizagem mediante o progresso a partir do está sendo realizado pela rede. A EJA precisa ter mais visibilidade e ser tratada com a mesma atenção que as demais modalidades. Afinal, todas têm a mesma importância no processo educacional.

Já em *Serra do Ramalho*, percebemos de um modo geral a falta de organização interna com algumas posturas que ferem os princípios constitucionais que regem a EJA. Acreditamos que com a nova gestão iniciada no ano desta pesquisa a modalidade possa ganhar novos rumos, pois a gestão demonstra interesse em melhorar o atendimento da EJA, já ciente de toda problemática. Embora saibamos que as mudanças não dependem somente da secretaria de educação, mas esta deve impulsionar os demais órgãos públicos, sobretudo a secretaria de administração que realiza as deliberações no âmbito dos recursos financeiros. É oportuno que a gestão a princípio atualize os documentos oficiais como portaria de matrícula, regimento interno e matriz curricular entre outros que irão pautar a efetivação do ensino.

Ademais, carece assegurar a alimentação escolar em todas as escolas no turno noturno, direito de todo estudante visto que há recursos para isso. Necessita com urgência adequar questões relacionadas ao transporte escolar quanto aos horários e percursos dos estudantes das comunidades campesinas já que o município é eminentemente rural onde as unidades de ensino foram nucleadas. Esse processo deve ser dialogado com estudantes para atender suas reais necessidades sem prejuízos no que tange a frequência na escola. Outra sugestão de ação para o município que fará toda diferença é a orientação e o acompanhamento pedagógico/administrativo regular às unidades de ensino pela coordenadora de rede da modalidade, pois identificamos irregularidades de ordem estrutural que jamais devem ser permitidas já descritas no âmbito desta produção.

Ao observar as estratégias para o alcance das metas 8, 9 e 10, entendemos que todas fazem menções as parcerias internas e externas. Elas realmente são essenciais, mas essa articulação parte da secretaria de educação que assume o seu compromisso a priori. Nota-se que as estratégias traçadas precisam de ações complementares, pois suponhamos que não darão conta do alcance da meta principalmente a 8. Recomendamos o diálogo entre órgãos e instituições públicas com uma proposta estabelecida e com o diagnóstico da realidade da educação de jovens e adultos a fim de mobilizar a sociedade para a causa.

Em *Sitio do Mato*, o município de menor porte desta pesquisa já tem 20 anos de implantação da EJA, mas não demonstra avanços, pois tem sua trajetória marcada pela oferta em torno das campanhas de alfabetização em parceria com os governos federal e estadual. Porém, o município tem condição de seguir por conta própria e ampliar sua oferta visto que existe a demanda. É preciso voltar ao PME sua principal política e trazer de volta as estratégias que o mesmo afirma ter realizado embora sem o alcance da meta e implementá-las de forma mais consistente, sendo que já possui Referencial Curricular Municipal da EJA recém-aprovado e a nova gestão iniciada por conta do último processo eleitoral (2021).

Entretanto, o fator primordial nesta localidade é ampliação da oferta no turno compatível ao público alvo, ou seja, no período noturno, já que os estudantes são jovens e adultos trabalhadores. É preciso deixar de estigmatizar as turmas majoritariamente formadas por alunos repetentes de longos anos, sendo que a EJA é destinada a jovens e adultos a partir de 15 anos de idade conforme Resolução CEB/CNE nº 3 de 15/06/2010 que define a idade mínima e àqueles que não puderam estudar na idade considerada regular como expressa a LDB nº 9.394/96. Portanto, as turmas não devem ser organizadas somente por aqueles que estão com defasagem idade-série, mas considerar as especificidades da modalidade para que os jovens adultos não escolarizados também se sintam contemplados nesse processo.

Neste município, praticamente não tem oferta da EJA em localidades do campo, no entanto, existem 20 escolas na zona rural onde certamente há pessoas não escolarizadas e que desejam o acesso e permanência à escola que é possível com a disponibilização do transporte escolar já existente. Assim, há possibilidade de abrir novas turmas para atender a população analfabeta, ou que não completaram seus estudos até porque no PME já sinaliza essa problemática.

As estratégias das metas 8, 9 e 10 do PME demonstram preocupação com o analfabetismo, para tanto, propõem-se estratégias viáveis de acontecer como o levantamento da demanda, a realização de parceria entre as secretarias, a própria oferta no turno noturno e até palestras motivacionais e reflexivas com dados da realidade para atrair o público; bastam que sejam cumpridas. Muitas ações só dependem mesmo da organização interna da própria secretaria de educação que deve fazer a articulação inicial por meio de uma coordenação designada para a EJA. A questão de metodologias apropriadas também pensadas pela rede é possível através da formação continuada especifica para os professores podendo ocorrer por meio de uma assessoria pedagógica. Portanto, são ações determinantes para efetivação da EJA capazes de serrem contempladas pelo referido município, lembrando que a princípio deve

haver a regulamentação do ensino com portaria de matrícula e matriz curricular própria aprovadas pelo Conselho Municipal que já existe institucionalizado.

Para além desses aspectos no que tange ao gerenciamento das políticas municipais de EJA é essencial que cada rede tenha em mente a sua concepção de educação de jovens e adultos que permeará o ensino perante as reais necessidades dos alunos. Para Leoncio Soares (2001, p. 205) a principal ênfase do ensino dessa modalidade,

> Não deve ser nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho, e sim no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiencia, pensamento, desejos e afetos.

Apesar de todos os avanços da EJA, a questão de regulamentação como modalidade do ensino, ainda se configura em muitas localidades com processos de escolarização tradicionais desprezando outras experiencias educativas de EJA, algumas delas herdeiras da educação popular (SILVA, 2010, p. 60). Nessa perspectiva, uma das principais preocupações é que este campo se afaste da concepção de direito do jovem e adulto a uma vivência digna de educação em conformidade com as especificidades do seu ciclo de formação. O tratamento a EJA pelos municípios não deve fugir dessa perspectiva, mas assegurar a vivência plena e a seguridade de processos educativos que vão além da escolarização considerando a experiência das pessoas em seu contexto sociocultural. Para Arroyo (2005, p. 31), a EJA sempre foi um dos campos da educação mais politizados, e assim constitui-se um campo aberto, não fechado e nem burocratizado por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade com diversas propostas de sociedade e papel do povo. Contudo, cabe aos gestores municipais examinarem a real situação da EJA de seus locais tomando como base dados de pesquisas, avaliações, monitoramentos etc. para agregar as inúmeras possibilidades neste campo que podem transformar a realidade gradativamente.

Como afirma Arroyo (2005), a trajetória da EJA sempre foi marcada por jovens e adultos que tiveram seus direitos negligenciados. Neste percurso os processos de escolarização nos lembram à história de lutas e embates ideológicos marcados pela educação popular em um determinado momento da história brasileira. Por isso devemos ressignificar a luta e a militância e não aceitar aquilo que nos inferioriza, como já dizia Freire (1997, p.30) "[...]. Como distorção de ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos." Está na hora de resgatar e nos apoiarmos nos postulados de Freire que construiu sua obra centrada no eixo da conscientização e da politização. "Daí, a necessidade e a importância da formação política e ideológica. [...], a conscientização – a formação da

consciência crítica que se dá na práxis individual e social – é uma condição necessária da revolução, [...]" (ROMÃO & GADOTTI, 2013, p. 96). Só assim poderemos ter esperança de uma transformação mediante os tempos incertos em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade."*
>
> *Freire, 1996.*

O presente estudo buscou analisar as Políticas Públicas Municipais de EJA no Território do Velho Chico e suas implicações no processo de escolarização dos estudantes dessa modalidade educativa. A pesquisa se desenvolveu no período pandemia de Covid-19 e, por esse motivo, passou por várias alterações durante o processo investigativo a fim de se adequar à realidade exigida pelo momento histórico. Nesse sentido, alguns dados foram coletados presencialmente, mas a maioria deu-se a distância por recursos da multimídia. Assim, utilizamos WhatsApp, Google Meet, *e-mails*, ligações telefônicas entre outras ferramentas que possibilitaram a comunicação com os colaboradores desta pesquisa.

Apesar dos limites impostos pelo distanciamento social, eles não impediram que este estudo fosse significativo e inviabilizasse o alcance dos objetivos previstos. Ao contrário, as reflexões obtidas durante o processo com o encontro da bibliografia levantada e a prática educativa nos fizeram perceber como a ausência de políticas públicas em nossa sociedade tem afetado os sujeitos da EJA no atual contexto.

Sabemos que a EJA surgiu da necessidade de proporcionar e garantir a alfabetização e inclusão de Jovens e Adultos que perderam, por algum motivo, seu direito ao acesso escolar. A própria LDB nº 9394 de 1996, conceitua as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e preconiza que sua oferta respeite a sua especificidade com um modelo pedagógico próprio. Contudo, a pesquisa em questão mostrou que esse princípio, muitas vezes, é descumprido nos respectivos municípios, pois faltam muitas políticas essenciais.

Nossa investigação se pautou majoritariamente nos documentos oficiais dos municípios, em especial, no Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025), único documento comum entre municípios e principal instrumento legal para nortear a educação que inclui a EJA. Todos os municípios criaram seus respectivos planos apoiados no PNE atual, porém, cada um pode se adequar quanto à criação das estratégias para determinada meta. Portanto, existe uma peculiaridade própria inerente ao local e ao contexto inserido. Tivemos acesso também ao Referencial Curricular Municipal recém aprovado, o qual está em período inicial de implementação e alguns Documentos de Avaliação e Monitoramento do PME de

cada município. Embora a EJA necessite de outros documentos subjacentes a estes para regulamentação do ensino, como pareceres, decretos, portarias, notamos a ausência destes no *lócus* da pesquisa, pois alguns, que foram sinalizados, encontram-se defasados ou inadequados para o momento presente.

Para além da análise documental, utilizamos outros instrumentos favoráveis, como questionários aplicados ao gestor municipal e entrevista semiestruturada com gestores e professores. Com a técnica da análise do conteúdo fizemos a análise dos dados mediante a abordagem da pesquisa qualitativa para chegar às conclusões do estudo. Percebemos, por intermédio de uma análise panorâmica, que a prática educativa diverge do que determina a legislação brasileira para EJA e, de modo particular, com a legislação do município.

O que direciona a educação nos municípios são os PMEs, porém, por estarem na segunda metade do período de vigência e as estratégias traçadas para atingirem a metas estabelecidas para a educação de jovens e adultos, pelo menos em 3 dos 4 municípios pesquisados, elas ainda estão longe de serem cumpridas, apesar de serem estratégias simples e essenciais. Para esta análise utilizamos o cruzamento dos dados por meio dos questionários respondidos, a fala dos entrevistados e o que está posto nos documentos. Há uma lacuna entre o que se propõe e o que se pratica, o que coloca a EJA na mesma condição de desigualdade e inferioridade observada no cenário nacional.

Este estudo mostrou que há uma carência quanto ao direcionamento da EJA justamente pela falta do desmembramento da legislação vigente. Dos 4 municípios da pesquisa, só identificamos 1 com portaria de matrícula atual, que significa o básico para iniciar o ensino. Notamos certa angústia e/ou preocupação dos gestores/coordenadores de EJA de rede por não terem algo mais específico da modalidade para se apoiarem, portanto, afirmam ser um dos motivos da EJA não avançar em suas localidades. Contudo, acreditam que a nova proposta trazida pelo Referencial Curricular, a partir de 2021, possa encorajar a gestão e trazer novos rumos para a educação de jovens e adultos, pois, de agora em diante terão um norte a ser seguido. Ou seja, é única esperança que a população tem de uma mudança nesta área desde que não fique esquecida ou em segundo plano como as metas do PME. É importante lembrar que durante a realização desta pesquisa 3 dos 4 municípios pesquisados mudaram a gestão municipal (prefeito e secretário de educação) em virtude do processo eleitoral do ano de 2020, fator que já indica mudança e vislumbra novas perspectivas.

A pesquisa mostrou ainda que os municípios, embora compartilhando de contextos semelhantes quanto ao perfil das turmas da EJA, do andamento das políticas locais cada um

caminha de acordo com suas prioridades enfrentando seus desafios, alguns já estão mais avançados com um número maior na oferta educacional e no cumprimento das metas do PME para EJA, como é o caso de Bom Jesus da Lapa, outros muito aquém, como Sitio do Mato que só tem 2 unidades e ofertam EJA e no turno diurno. Isto é, cada um com seus desafios e com suas especificidades. No entanto, é evidente que todos precisam avançar, visto que o atendimento oferecido à população de jovens e adultos não é o bastante.

Mostramos neste estudo de forma particular o número da população residente na faixa estaria a partir de 15 anos, em que se insere o público da EJA, o índice de analfabetismo e os dados das matrículas atuais confirmam que os municípios ainda não conseguiram ofertar a educação a toda população que necessita de escolarização, nota-se uma disparidade entre esses dados. Isso demonstra a necessidade rever as políticas públicas locais existentes ou inexistentes para garantir a população o direito à educação como assegura a LDB 9394/1996, pautada no artigo 205 da CF/1988.

A situação é grave, pois fere os princípios constitucionais e a gestão municipal acaba reproduzindo as mesmas falhas que a EJA vem sofrendo ao longo da história. Mesmo que os repasses financeiros do Estado estejam cada vez menores, sobretudo com extinção de vários programas que alimentavam o campo da EJA, os municípios têm autonomia para fazer a complementação e gerir a modalidade com maior eficiência. Porém, não se nota interesse público de investimento nesta área, provavelmente, ocasionado pelas fragilidades que ocupa na educação.

A EJA é caraterizada pela evasão, pela repetência, consequentemente, pelo pouco aproveitamento do processo de escolarização. Por isso, é comum os gestores ignorarem a oferta educacional nesta modalidade por desacreditar que vai haver algum sucesso. Por outro lado, nos perguntamos qual é a condição que a gestão pública oferece para que nossos jovens e adultos, majoritariamente reconhecidos como pessoas trabalhadoras, negros pertencentes à família de baixa renda — que muitas vezes, optam entre a sobrevivência e o estudo — têm de ingressarem ou retornarem aos estudos? Qual a vinculação das políticas públicas existentes e a realidade encontrada? Vimos que para proporcionar o direito à educação a toda população não são necessárias somente as políticas educacionais, mas articulação entre outras políticas, inclusive as sociais que possibilitarão o êxito nesta oferta.

É preciso considerar a demanda de cada região, de cada público sob a responsabilidade do município, uma vez assegurado pelo processo de municipalização do ensino fundamental. Este princípio preconizado pelas Diretrizes Curriculares e Operacionais para EJA apoiadas nas demais legislações vigentes é desrespeitado quando nós identificamos no âmbito deste

estudo: pessoas que nem ficam sabendo onde existem turmas de EJA por falta de chamada pública; abertura de turmas em turno incompatível com a necessidade do público alvo; descaracterização das turmas em desacordo com a legislação (idade mínima, só repetentes, etc.); espaço inadequado aos alunos (sala com carteiras de crianças); ausências da alimentação escolar; transporte escolar incompatível com percurso do estudante e nucleação das escolas de forma arbitrária sem considerar a necessidade das comunidades campesinas. Estes são alguns dos fatores identificados nesta pesquisa que têm deixado tantos jovens e adultos privados de usufruírem o seu direito à escolarização. Entre os que persistem na escola fica a luta para conseguir chegar até o final do ano letivo.

Todos esses fatores têm se agravado ainda mais no período da pandemia de Covid-19 em que podemos perceber o quanto a falta de políticas intersetoriais tem impedido que o ensino remoto seja favorável aos educandos da EJA. É a categoria mais prejudicada, pois são carentes de recursos tecnológicos, do ponto de vista operacional e material, ficando, muitas vezes, sem possibilidade de acompanhar os estudos. Além disso, vimos que muitas turmas da EJA, no início da pandemia, ficaram excluídas do ensino remoto pelo menos em 1 dos municípios desta pesquisa. Como manter a estabilidade educacional, sobretudo neste período, se não há tratamento igualitário?

As políticas públicas reconhecidas como a totalidade das ações e decisões dos governos nas instâncias nacionais, estaduais e municipais traçadas para promover o bem-estar da sociedade, deveriam, no mínimo, amenizar a situação extrema de desigualdade entre os sujeitos da EJA, se fossem cumpridas como estabelecidas pelos nossos governantes que as criam. No entanto, não há esforço para concretização destas, até porque a EJA para alguns gestores não compensa, é vista como campo fracassado, em que não se vê retorno.

Nesse sentido, podemos fazer um balanço das políticas essenciais mais criticadas por nossos colaboradores que simbolizam a precariedade deste campo do ensino. Vence em todos os municípios a falta da Formação dos professores na modalidade EJA. Sem a devida preparação, a especificidade do atendimento educacional fica comprometida. Vimos por meio do perfil dos entrevistados que há professores que acreditam na EJA e vestem a camisa da educação, mas eles são carentes de formação, querem aprender, querem ser multiplicadores do conhecimento, no entanto, não lhes são oferecidas uma capacitação específica, assim, adaptações do processo do ensino ficarão a seu critério. Esta é mais uma lesão dos direitos constitucionais.

São muitas as ausências de políticas essenciais como evidenciamos ao longo deste escrito; os municípios precisam se organizarem para fazer valer o que foi pensado em seus

PMEs e agora no Referencial Curricular Municipal para, no mínimo, ter uma oferta digna da educação a população de jovens e adultos. Não há muito que se esperar do Estado, pois, atualmente, só temos cortes e nada de repasses, não há execução de programas por mais que eles sejam pensados. As últimas políticas desencadeadas neste campo descaracterizam a modalidade e visam a mais exclusão do que inclusão. Ou seja, a EJA continua sendo marginalizada, desvalorizada, tratada com total descaso pelo atual governo de extrema-direita. Contudo, nós enquanto pesquisadores, educadores, militantes junto à sociedade civil organizada, não devemos jamais nos intimidar e nos contentar com o pouco ou quase nada que nos é oferecido. Ao contrário, vamos nos encorajar, unir forças e lutar contra toda e qualquer forma de opressão, pois, consciente da sua condição de explorado, o sujeito poderá construir a força necessária para promover a mudança (FREIRE, 2002).

REFERÊNCIAS

AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação qualitativa em educação**. Coimbra Universty Press, 2013, p. 301-355.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma; VAZ-REBELO, Piedade. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. *In:* AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação qualitativa em educação.** Coimbra Universty Press, PT, 2013, p. 73-115.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. Boletim 20-29, set. 2004. Disponível em:http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf Acesso em: 15 nov. 2013

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia geral e Brasil.** 3 ed .Rev. Amp. São Paulo, Moderna. 2006.

ARAUJO, G. C. de. **Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. 2005. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARROYO, M. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 2ª Reimpressão, 2019.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In:* **Revista de Educação de Jovens e Adultos – RAAAB**, São Paulo, n 11, abr, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* Soares, L. J. G. *et al*. (Org.) (2006). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Estudos em EJA), 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In:* SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAHIA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2002.

BAHIA, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. **Cartilha do PPA Participativo**, SEPLAN, Salvador, 2007.

BAHIA. **Decreto 10.359 de 23 de maio de 2007**. Aprova o Regimento da Secretaria do Planejamento. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75653/decreto-10359-07. Acesso em: mai. de 2021.

BAHIA. **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010.** Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10. Acesso em: mai. de 2021.

BAHIA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do- Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

BAHIA. Governador (2008-2011: Jaques Wagner). **Plano plurianual 2008-2011.** Salvador: SEPLAN, 2007.

BAHIA. Governador (2008-2011: Jaques Wagner). **Plano plurianual 2008-2011**. Salvador: SEPLAN, 2007a.

BAHIA. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Coordenação Estadual Dos Territórios. Conselho De Desenvolvimento do Território Velho Chico- **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico**. 2ª Edição – novembro de 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI. Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da Educação,** Ed. Papirus,1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos normativos**. Brasília/SECADI, 2012.

BRASIL, PNAD Educação 2019 - **Agência IBGE Notícias** – IBGE, Disponível em: agencia de noticias.ibge.gov.br. Acessado em: 5 de dezembro de 2020.

BRASIL, Presidência da República e Casa Civil. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

BRASIL. 2011. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011. Institui **o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 15/05/2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. *Brasília: MEC, maio 2000.*

BRASIL. **Constituição (1988**). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL**. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: mai. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: mai. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: mai. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil acesso 30.01.2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: MEC / INEP. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n° 18, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA 2008. Brasília, DF: MEC/FNDE.

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). Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: mai. de 2021.

BRASIL. **PNAD CONTINUA 2019:** educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Editoria: Estatísticas Sociais. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acessado em: 18 de jul de 2020.

BRASIL. **PNE em Movimento Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**, Brasília-DF, 2016

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponivel em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 3 de 15/06/2010**. 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. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429. Acesso em mai. de 2021.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social:** teoria e exercícios. 7. ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRUM, Mara Lucia Teixeira (et all) **As contribuições da fenomenologia na pesquisa em pedagogia** social. Revista Gestão Universitária. Junior (org) – São Paulo: Ação Educativa– 2017.

BUENO, M. S. S. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. *In:* OLIVEIRA, C. *et al.* (org.). **Problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 177-.

CAMPO GRANDE NEWS. **Impacto da pandemia é maior para trabalhadores com baixa escolaridade**. Curso Evidente, 2021. Disponível em: https://www.cursoevidente.com.br/destaques?code=255. Acesso em: jan. 2022.

CARREIRA, Denise. **A EJA em xeque:** desafios das políticas de jovens e adultos no século XXI/Denise Carreira. *et al.* (Org.) Roberto Catelli Jr. Sergio Haddad, Vera Massagão Ribeiro – 1ª ed. S. Paulo: Global, 2014.

CARVALHO, M. P. **O financiamento da EJA no Brasil:** repercussões iniciais do Fundeb. RBPAE - v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014.

CASTRO, F.S. A. **Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI):** contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí.

CATELLI Jr, Roberto. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**/Roberto Catelli(org.) São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CATELLI JR. R. O ENCEJA no cenários das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In:* **A EJA em xeque:** Desafios de Políticas de Educação de Jovens e Adultos no

século XXI. Denise Carreira org. Roberto Catelli Jr, Sergio Haddad e Vera Massagão Ribeiro. São Paulo Global, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Claudia Borges. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cláudia Costa Borges e Maria Margarida Machado. Ed. São Paulo: Cortez 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de castro Crusoé; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. Rev. **Tempos Espaços Educ**. v.13, n. 32, e-13274, jan./dez.2020

CRUZOÉ, Nilma M. de Castro, Edimilson Meneses Santos. Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: Contribuições para investigação qualitativa na prática educativa. **Revista tempos e espaços em educação.** v.13, n. 32, e-13274, jan./dez.2020.

CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. **Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos**. 2012. Fls. 115, Dissertação, (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

CUNHA JUNIOR. Adenilson Souza . **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile:** um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. 227 f, enc, il. Tese (Doutorado EM Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

CUNHA JUNIOR. Adenilson Souza, Leôncio José Gomes Soares. **Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na américa latina:** um campo em definição. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 95-114, out./dez. 2020.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DARTIGUES, André. **O que é Fenomenologia?** São Paulo: Editora Morais, 2005.

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.C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2461/2418 Acesso em: 17 fev. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil:** os compromissos e a realidade. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano11, n. 56, out./dez., 1994.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, número especial, v.26, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). **A EJA em xeque:** desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014, p. 39-76.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. *In:* CATELLI Jr, Roberto. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**/Roberto Catelli (org.) São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *In.:* **Construção coletiva à educação de jovens e adultos**. – 2. Ed. – Brasília, 2006.

FARIA, E. M. S. Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. In: Jeffrey, Debora Cristina. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos:** Questões Atuais. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de jovens e adultos:** pedagogia/Wendell Fiori de Faria. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 2 ed. Campinas, Papirus, 1995.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº.5).

FERNANDES, F. (Org.) (1984) **K. Marx, F. Engels. História**. 2 ed. São Paulo: Ática.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 13. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo**. Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Ed. Paz e Terra. R. de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. *In:* FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 25-54.

GADOTTI, Moaci. Educação de Adultos como Direito Humano. *In:* **EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. (Instituto Paulo Freire). Série Cadernos de Formação São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir**. Paulo Freire:** Uma bibliografia. São Paulo: Brasília. Editora Cortez Instituto Paulo Freire: Unesco. Gadotti, Moacir (1996). Paulo Freire: Uma bibliografia. São Paulo: Brasília. Editora Cortez Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUBILEI, S. (Org). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/CENP, 2005. v. 1. 130 p

GOMES, Rodrigo. **Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar.** Site da A Rede Brasil Atual (RBA), 2019. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/. Acesso em: jan. de 2022.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. Série Estado do Conhecimento.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24/ 11/ 16.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria. Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08).

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In:* BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009, págs. 355-369.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos - EJA:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**.** São Paulo: Global, 2009.

HADDAD, Sérgio. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos:** consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos. direito humano e desenvolvimento humano. *In.*: CATELLI Jr, Roberto. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos/**Roberto Catelli (org.) São Paulo: Ação Educativa, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa,** n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censos Demográficos**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: mai. de 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Bom Jesus da Lapa**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/historico. Acesso em: 11 de fevereiro de 2021

IBGE. **Censo demográfico 2000.** [Rio de Janeiro, 2000] Disponível em:

LIMA, L. C/. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga, Universidade do Minho, 2014.

LINO, Nilma (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Brenner. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas/supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas–Belo Horizonte: Sebrae. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Col. Temas básicos de educação e ensino São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2007.

MACHADO, M. C. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014. 225 p. *In.:* MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014. 225 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Métodos Científicos**. In: Técnicas de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000, p. 83-115.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, K. S. L; LERCHE, S.V. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer; Fortaleza; Demócrito Rocha; 2001.

MEC. PRONATEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pronatec. Acesso em: 13 fev. 2012

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S**. O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª edição. São Paulo: Hucitec- Abrasco, 2010.

Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n° 51, de 16 de Setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, DF: MEC/FNDE.

Ministério da Justiça e segurança Pública. **Levantamento nacional de informações penitenciárias:** Atualização de junho de 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopenjun-2017-rev-12072019-0721.pdf>

MOÇO, A. Ainda não encaixou: As metas atuais do Plano Nacional da Educação estão longe de ser cumpridas. *In.:* **Revista Nova Escola**. n. 230, p. 76-78, março/2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa** II. MDA/MEC 2010.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico da pesquisa**. São Paulo: Tompson, Pioneira, 2002.

MOREIRA, M.A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, 7(1), 2002.

NEJA, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Educação de Jovens e Adultos**. Faculdade de Educação da UFMG, 2015.

DA CRUZ, Rosana Evangelista *et al.* **O financiamento da EJA no FUNDEB:** a política que reiterou a negação do direito, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Solange%20Balisa/Downloads/3194%20(1).pdf. Acesso em: jan. de 2021.

OLIVEIRA, A. F de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**, 2010.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino no Brasil. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis-RJ: Vozes 1997. P.174-198.

PAIVA, J. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In.:* **EJA:** Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2006a. p. 24-35.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez, p. 519-538, 2006b.

PARO, V. H. (Seminário: Qualidade da Educação. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **Política pública da educação:** Qualidade e Democracia. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2004. p. 166-186.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PAULA, Claudia Regina de. **Educação de jovens e adultos ao longo da vida**/ Claudia Regina de Paula, Marcia Cristina de Oliveira. Curitiba: Ibpex, 2011.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de adultos:** possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100, Campinas/SP, p. 877-897. out. 2007. https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-03/desemprego-registrou-taxa-media-de-135-em-2020

PREFEITURA MUNCIPAL DE PARATINGA. **Lei nº 799 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município Paratinga.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA. **Lei Nº 472 De 19 De Junho De 2015**. "Aprova o Plano Municipal de Educação– PME do Município de Bom Jesus da Lapa/BA.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA DO RAMALHO. **Lei N°. 375, De 18 De Agosto De 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Serra do Ramalho

PREFEITURA MUNICIPAL DE SITIO DO MATO. **Lei Nº 243, De 22 De Junho De 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sítio do Mato, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação.

RASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

REY, Fernando Luís González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Ideias e formação de agenda de uma reforma educacional. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** [S.l.], v. 19, n. 70, p. 191-218, jan. 2011.

ROCHA, D. G.; ALEXANDRE, V. P.; MARCELO, V. C.; REZENDE, R.; NOGUEIRA, J. D.; FRANCO DE SÁ, R. Processo de Revisão da Política Nacional de Promoção da Saúde: Múltiplos Movimentos Simultâneos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 4313-4322, 2014.

ROCHA, J. C. Políticas Públicas: uma proposta para discussão. *In:* SANTOS, Luís Carlos dos. SOUSA, Leliana Santos de. MENEZES, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Políticas e Gestão Públicas no século XXI:** perspectivas, estratégias e impactos nas esferas estatais. – Salvador: EDUNEB, 2014. p. 177-204.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica:** completo e essencial para a vida universitária. [s.l]: Avercamp, 2006.

ROMÃO, J. E.; Gadotti, M. **Educação de adultos:** cenários, perspectivas e formação de educadores. Brasília: Liber/Instituto Paulo Freire, 2007.

SANDIN, Esteban Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos:** marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAUDIN, Esteban Maria Paz**. Pesquisa qualitativa em educação:** Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais. Edição e organização**: Helmut T. R. Wagner. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEI - **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/. Acesso em:18/08/2020.

SEI, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade** . Salvador: SEI, 2018. 3 v. p.252 (Série territórios de identidade da Bahia, v. 3).

SEI/BA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade.** Salvador: SEI, 2018. 3 v. p.252 (Série territórios de identidade da Bahia, v. 3).

https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/panorama - acesso em novembro de 2020

SEPLAN, Secretaria de Planejamento da Bahia. **Territórios de Identidade**. Página virtual da SEPLAN, 2018. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em: jul. de 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23a ed. revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP. 2007.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2010.

SOARES, Leoncio. **Diálogos na educação de jovens e adultos**/organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes.- 4 edição –Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez. 2002;1:15-21. *In:* LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe P., SOUZA, Heron Ferreira. **Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahi**a: O caso das escolas agrotécnicas estaduais de Amargosa e Irecê. Salvador, 2009. 219 f.

SOUSA, Leliana Santos de. GALVÃO Patrícia Carla Smith. SANTOS, Carla Renata Santos dos. (Org.). **Saberes e Práticas:** educação e desenvolvimento regional. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. 156p.

SOUZA, Celina**. Políticas públicas:** uma revisão da literatura**.** Sociologias, Porto Alegre n.16 p. 20-44 Jul./Dez. 2006.

SOUZA, Isabel de J. (Org.). **Memória Território Velho Chico/MS.** Bahia. Ibotirama: MOC/MDA/SDT, out. 2006. 24 p.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Análise Territorial da Bahia Rural.** Salvador: SEI, 2004. 222 p. (Série Estudos e Pesquisas, 71).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Confiteia V:** declaração de Hamburgo sobre educação de jovens e adultos. Julho 1997.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.** Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: mai. de 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

WIKIPÉDIA. **Serra do Ramalho (Bahia).** Wikipédia a enciclopédia livre, 2021. Disponível em: https://serradoramalhoba.wordpress.com/2013/04/04/historia-de-serra-do ramalho/ Acesso em: 01 de junho de 2015.

WIKIPÉDIA. **Sítio do Mato.** Wikipédia a enciclopédia livre, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADtio_do_Mato.acesso Acesso em: 01 de junho de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 — QUESTIONÁRIO DESTINADO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04/07/2016

QUESTIONÁRIO DESTINADO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Pesquisa: Políticas Públicas Municipais para a EJA

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) secretário (a) Municipal de Educação, estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia-UESB. O objetivo deste estudo é coletar dados que permitam a realização de uma análise acerca das Políticas Públicas Municipais para a Educação de Jovens e Adultos nos municípios do Território de Identidade Velho Chico, de acordo com o que está estabelecido nos documentos oficiais que regulamenta o campo da EJA. Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas nos possibilite a análise das mesmas. Agradecemos a atenção e comprometo-me a analisar as informações, aqui apresentadas, de forma ética e responsável, buscando através delas, refletir sobre o processo de escolarização dos(as) educando(as) desse campo de atuação de modo a compreender a realidade local.

.

Discente: Solange Balisa Costa

Orientador: Adenilson de Souza Cunha Junior

I - DADOS PESSOAIS

Nome (opcional)_____

Cidade (obrigatório)_____

1.1- Faixa Etária:

( ) Até 25 anos ( ) De 41 a 45 anos
( ) De 26 a 30 anos ( ) De 46 a 50 anos
( ) De 31 a 35 anos ( ) De 51 a 55 anos
( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 55 anos

1.2. Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

1.3– Experiência com a Gestão Municipal:

( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 15 anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: especifique _____

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Qual sua formação?

( ) 2º Grau Ensino Médio ( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Magistério ( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Ensino Superior (graduação) ( ) Doutorado
( ) Mestrado ( ) Outro: _____

2.2 Marcou-se a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a:

Qual ou quais? _____

3. DADOS INFRAESTRUTURAIS DA EJA NO MUNICÍPIO

3.1 Oferta da EJA referente ao ano de 2018.

3.2. Números de Profissionais da EJA:

Campo:_____Cidade:_____Total:_____

SEGMENTO DE ENSINO	EJA I		EJA II		Total
	2018	2019	2018	2019	
Número de escolas que ofertam a EJA no campo					
Número de escolas que ofertam a EJA na cidade					

3.3 Relação ou vínculo empregatício/Quantidade

Concursado ( ) _____ ( ) contratado_____

3.4 Quais são os processos de divulgação da oferta de EJA no município?

a) Radio ( ) b) internet ( )

c) carro de som ( ) d) Boca a boca ( )

e) Diário oficial ( ) e) Outros_____

4. ESCOLARIZAÇAO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO

4.1 – Resultados do processo de escolarização

SEGMENTO	EJA I – anos iniciais		EJA II - anos finais	
ANO LETIVO	2018	2019	2018	2019
MATRÍCULAS				
EVASÃO				
TRANSFERIDOS				
REPROVADOS				
APROVADOS				

5. GESTÃO EDUCACIONAL

5.1- Marque o principal problema que a educação de jovens e adultos têm enfrentado, em seu município. (Enumere por ordem de intensidade de 01 a 04)

a) Fechamento de turmas; ( )

b) Falta de formações continuadas para os profissionais que trabalham na EJA; ( )

c) Ausência de matrículas; ( )

d) Falta de investimento de políticas públicas de direito local; ( )

5.3 – Como é realizada a elaboração das políticas municipais para EJA?

a) ( ) Participação da comunidade escolar e sociedade civil organizada;

b) ( ) Não houve a participação efetiva de todos da comunidade;

c) ( ) Apenas o Município esteve envolvido nesse processo de construção;

d) ( ) São realizadas em parceria om o Estado

6. POLÍTICAS PÚBLICAS MUNCIPAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

6.1- Quais os documentos abaixo relacionados que direciona a EJA encontram implementados em seu município?

a) ( ) Diretrizes Curriculares para a EJA

b) ( ) Proposta Curricular para a EJA

c) ( ) Projeto Político Pedagógico para EJA

d) ( ) Outros:_____

6.2 Existe Portarias/Decretos destinados a EJA?

a) Sim ( ) b) Não ( ) _____

Se a resposta for sim, especifique:_____

6.3 O Município adere ou aderiu a programas federais e/ou estadual de alfabetização de Jovens e Adultos

a) Sim ( ) b) Não ( )

c) Federal ( ) d) Estadual( ) e) ( ) Municipal

Quais:_____

6.4 O município tem alguma política de permanência (bolsa, auxílio) para EJA?

a) Sim ( ) b) não ( )

Qual(s)_____

.6.5 Existem políticas específicas (formação de professores, livros didáticos, transporte escolar, entre outros) de EJA no município?

a) Sim ( ) b) não ( )

Qual(s)_____

6.6 O município disponibiliza transporte escolar para os estudantes da EJA que residem longe da escola no campo e na cidade?

a) Sim ( ) b) não ( ) c) só no campo ( ) d) só na cidade ( )

6.7 Existem material didático específico para EJA nas escolas?

a) Sim ( ) b) não ( )

Qual(s)_____

APÊNDICE 2 — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA — Gestor Municipal

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04/07/2016

Pesquisa: **Políticas Públicas Municipais Para A Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico: impactos no processo de escolarização**

1. Como acontece a gestão da EJA no município? Como foi formado e quem participa? Existe uma coordenação específica?

2. Qual a estrutura existente da SEC para acompanhar as turmas da EJA, no que se refere à veículos, equipe técnica etc.?

3. Há alguma legislação específica sobre a EJA no âmbito do município? (Artigos Decretos?)

4. Quais os processos de divulgação/mobilização para a matrícula da EJA no município?

5. Quem são os sujeitos da EJA do seu município? Trace o perfil:

6. Quais as políticas públicas municipais existentes para a EJA? Você considera o bastante?

7. Em relação ao cumprimento dessas políticas, quais os avanços e dificuldades?

8. Quais os maiores desafios para o ensino da EJA em seu município que precisam ser vencidos para melhorar a qualidade do processo de escolarização?

9. Em relação aos professores que atuam na EJA, qual o seu perfil**?** Os professores da EJA têm alguma formação específica para esta modalidade de ensino?

10. Em sua opinião quais fatores influenciam no processo de escolarização dos(as) educandos(as) da EJA mediante os resultados do processo de ensino aprendizagem? Especifique:

APÊNDICE 3 — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DOCENTE DA EJA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04/07/2016

I - DADOS PESSOAIS

Nome (opcional)_____

Cidade (obrigatório)_____

1.1- Faixa Etária:

( ) Até 25 anos ( ) De 41 a 45 anos
( ) De 26 a 30 anos ( ) De 46 a 50 anos
( ) De 31 a 35 anos ( ) De 51 a 55 anos
( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 55 anos

1.2. Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

1.3– Experiência com a Educação de Jovens e Adultos:

( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 15 anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: especifique _____

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Qual sua formação?

( ) 2º Grau Ensino Médio ( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Magistério ( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Ensino Superior (graduação) ( ) Doutorado
( ) Mestrado ( ) Outro: _____

2.2 Marcou-se a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a:

Qual ou quais? _____

2.3. Forma de ingresso na escola:

Efetivo ( ) Admitido em caráter temporário ( ) Outra:_____

2.4 Atuação profissional atualmente:

( ) Educação de Jovens e Adultos- Anos iniciais
( ) Educação de Jovens e Adultos- Anos finais

3. Você considera que as políticas municipais para EJA do seu município são suficientes para alcançar a qualidade do ensino? Justifique**:**

4**.** Em sua opinião, que outras políticas municipais serão necessárias implantar?

5. Como você caracteriza os sujeitos da EJA nas turmas em que atua?

6. Na sua escola tem coordenação Pedagógica?

7. Você tem participado de formação continuada para EJA? Com que frequência acontece?

8. Você tem horário garantido para o planejamento? Como este acontece? Especifique como que frequência acontece e quais recursos você utiliza:

9. Qual o principal problema que a Educação de Jovens e Adultos tem enfrentado em sua escola?

10. Que ações sua escola organiza para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos da EJA?

11. Em sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas no ensino da EJA que precisam ser superadas?

12. De acordo com a sua experiência docente, quais as maiores queixas dos alunos em relação ao processo de escolarização?

13. Em relação aos seus colegas, como você os percebe? Existe parceria entre vocês?

14. Qual o sentido de ser professor da EJA para você?