



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO -
PPGEDUCAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Cristina Suedy dos Santos Sousa

**A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS
JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO
VALE DO JIQUIRIÇÁ -BAHIA.**

**AMARGOSA, BAHIA
2017.**

A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ.

Cristina Suedy dos Santos Sousa
Graduada em Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – PPGeducampo/UFRB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dr.^a Débora Alves Feitosa
Coordenador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos.

AMARGOSA, BAHIA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S725r

Sousa, Cristina Suedy dos Santos.

A Realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá - Bahia. / Cristina Suedy dos Santos Sousa. – Amargosa, BA, 2017.

192f.; il. color; 30 cm.

Orientador: Profª. Dra. Débora Alves Feitosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2017.

Bibliografia: fls. 182-191.

Inclui Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Políticas educacionais. I. Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS
E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO
JIQUIRIÇÁ -BAHIA.**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação
Cristina Suedy dos Santos Sousa.

Aprovado em 26 de maio de 2017.

Prof. Dr. Débora Alves Feitosa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Prof. Dr. Tatiana Ribeiro Veloso
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinadora Interna


Prof. Dr. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha mãe, Alaíde dos Santos, mulher forte, guerreira, de muita fibra, que apesar de ter a sua vida marcada pela negação do direito a educação, nos ensinou a sonhar, a ousar, a acreditar... lutou incondicionalmente para nos assegurar o direito de acessar a escola ...

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho traz à tona um turbilhão de emoções. Aqui quero externar e registrar os sentimentos que me tomam profundamente: reconhecimento e gratidão. Os versos da música caminho do coração de Gonzaguinha anuncia perfeitamente o meu sentimento de reconhecimento:

De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende

Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...

Reconheço que não cheguei sozinha e por isso externo o meu sentimento de gratidão, aos que de alguma forma me impulsionaram a caminhar na realização deste trabalho...

A minha orientadora, professora Débora Alves Feitosa, pela seriedade, pela coerência, pela compressão, pelas aprendizagens, pelas valiosas orientações, por ter acreditado e contribuído para a realização deste trabalho ...

As professoras Tatiana Veloso e Edite Farias, por terem aceitado compor a minha banca e por terem contribuído com meu processo de amadurecimento intelectual...

As coordenadoras da EJA dos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Elísio Medrado e Santa Inês, e ao gestor municipal de educação do município de Jiquiriçá por terem me recebido com serenidade e seriedade, por terem colaborado com a pesquisa, sendo sujeitos no processo de construção deste trabalho...

A minha colega de curso Néia Oliveira, por ter me dado a oportunidade de conhece-la, pela amizade e pelas contribuições diversas na construção deste trabalho...

A minha mãe e as minhas irmãs pelo amor, cuidado e atenção, por compreenderem as minhas ausências, pelo apoio moral e material incondicional...

A meu companheiro Edney de Jesus Paula, pelo amor, carinho e cuidado, pela compressão e paciência, por ter suportado junto comigo os momentos adversos, ter me dado força para superar as dificuldades e problemas advindos do processo de construção deste trabalho...

A Fapesb pela concessão da bolsa, por ter contribuído para minha permanência material e simbólica no curso e para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Gratidão eterna ao meu grandioso Deus, por ter me concedido a vida, inspirações, ideias e oportunidades de realização dos meus projetos de vida.

EPIGRAFE

A realidade é muito mais de que os discursos que dela se dizem. Mas de tanto ouvir, acabamos tomando-a pelos discursos. Por outro lado, embora não sendo a realidade, os discursos a compõem. Revelando-a, ocultando-a orientando as ações que a conservam ou a transformam. Portanto, importa fazer e importar dizer, mas quem foi que disse? Não podemos continuar ditos apenas pelos outros. É urgente que, de nós, digamos nós mesmos.

Paulo Roberto de Sousa Silva.

A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal analisar a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá. Como objetivos específicos buscou-se traçar o perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); fazer levantamento e análise da oferta de matrícula nessa modalidade de ensino; identificar as políticas públicas, projetos e programas para a EJA no vale do Jiquiriçá; descrever as condições de acesso e permanência dos jovens e adultos do campo; e identificar as demandas específicas dessa modalidade de ensino no território. A abordagem metodológica se configura como uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um diagnóstico social, realizado a partir de dados coletados em fontes primárias e secundárias de informações dos 21 municípios que compõem o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, disponível em bancos de dados oficiais. Consultas de documentos e legislação vigente sobre a EJA e a aplicação de questionários com coordenadoras pedagógicas em 6 (seis) municípios: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado. Entrevista com secretário de educação de um dos municípios pesquisados. Considerou-se para a seleção dos municípios a densidade demográfica caracterizada por um maior número de habitantes no campo. Os dados levantados permitem conhecer os aspectos históricos, geográficos, sócio econômico e educacional, bem como, a realidade e as condições da Educação de Jovens e Adultos no Território. A pesquisa verificou que há demanda concreta de EJA no campo, no entanto essa demanda tem sido invisibilizada por uma política precarizada, que guarda relação com a deficiência da política neoliberal, contradizendo os discursos hegemônicos de universalização do acesso e democratização de oportunidades de escolarização. Conclui-se que embora o Território do Vale do Jiquiriçá e a EJA apresentem uma identidade rural, a política de EJA no território não é pensada para atender as especificidades e necessidades sociais, educacionais, culturais e locais dos camponeses.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Direito à Educação. Políticas Educacionais.

THE REALITY OF THE EDUCATIONAL CONDITIONS OF THE YOUTH PEOPLE AND ADULTS OF THE FIELD IN TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ.

ABSTRACT: This work has as general objective to analyze the reality and the educational conditions of the young people and adults of the field in Território do Vale do Jiquiriçá. As specific objectives it was sought to outline the profile of the subjects of Youth and Adult Education (YAE); To make a survey and analysis of the offer of enrollment in this type of education; Identify public policies, projects and programs for the YAE; Describe the conditions of access and permanence of young people and adults in the field; And to identify the specific demands of this type of education in the territory. As a methodological approach was used the qualitative research developed through a social diagnosis, based on data collected in primary and secondary sources of information from the 21 municipalities that make up Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá available in official databases; Consultations of documents and legislation about the YAE and the application of questionnaires with pedagogical coordinators in 6 (six) municipalities: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês and Elísio Medrado; Interview with the secretary of education of one of the mentioned municipalities. It was considered for the selection of the municipalities, the demographic density characterized by a greater number of population in the field. The data collected allowed us to know the historical, geographic, socioeconomic and educational aspects, as well as the reality and conditions of Youth and Adult Education in the Territory. The research verified that there is a concrete demand of YAE in the field, however this demand has been invisible by a precarious policy, related to the deficiency of the neoliberal policy, that contradicts the hegemonic discourses of universalization of the access and democratization of scholarization opportunities. It is concluded, therefore, that although Território do Vale do Jiquiriçá and the YAE present a rural identity, the Youth and Adult Education policy in the territory is not designed to meet the specific social, educational, cultural and local needs of peasants.

Keyword: Youth and Adult Education. Field Education. Educational right. Educational policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1. Municípios que integram o Território do Vale do Jiquiriçá.	67
Figura 2. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Bahia, Território Rural do Vale do Jiquiriçá e municípios (2000/2010)	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Municípios que integram o Território do Vale do Jiquiriçá, área Km ² , população total, urbana e rural-2010.....	72
Tabela 2. Censo escolar dos municípios do TI do Vale do Jiquiriçá (2015)	79
Tabela 3. Alunos matriculados por faixa etária no Território do Vale do Jiquiriçá . Números de alunos matriculados por faixa etária - 2016.....	80
Tabela 4. Perfil dos estudantes que frequentam a educação de jovens e adultos nos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, e Elísio Medrado -2016.	81
Tabela 5. Estrutura da EJA por municípios (números de escolas, turmas, séries, matrícula e profissionais dos municípios de Elísio Medrado, Laje, Mutuípe, Jiquiriçá Ubaíra e Santa Inês-2016.....	83
Tabela 6. Indicadores de Renda, de pobreza, IDHM e Índice de Gini dos municípios de Santa Inês, Ubaíra, Jiquiriçá, Mutuípe, Laje e Elísio Medrado-2010.....	151
Tabela 7. Sobre números de profissionais da EJA e a situação da formação e vínculo empregatício 2016.....	153
Tabela 8. Número de Escolas, Turmas e níveis de ensino ofertadas no ano de 2016.	155
Tabela 9. Valores repassados para os municípios pelo MEC, através dos programas federais, nos anos de 2015 e 2016.	159
Tabela 10. Repasse do Governo Federal através do Fundeb para os municípios.	160
Tabela 11. Repasse do Fundeb e despesas dos municípios com aluno da EJA nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, nos municípios de Ubaíra, Mutuípe e Laje.	161
Tabela 12. Matrículas municipais da EJA no período de 2010 a 2015, nos municípios de Mutuípe, Laje, Jiquiriçá, Ubaíra e Santa Inês.	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CET	Coordenação Estadual dos Territórios de Identidade da Bahia
CLT	Leis Trabalhistas
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CEDETER	Conselho Territorial de Desenvolvimento Territorial
CONFITEA	Conferencias Internacionais para Educação de Jovens e Adultos
CODETER	Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável
CEFETs	Centros Federais de Educação e Tecnologia
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CAFIR	Cadastro de Imóveis Rurais
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
DIRECS	Diretorias Regionais de Educação
DOEBEC	Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPN	Escola Popular Noturna
EI	Ensino Individualizado
EEG	Exames de Educação Geral
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FAESPE	Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUP	Federação Única dos Petroleiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Teixeira
IFP	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRT	Instituto Pulo Freire
LBA	Propriedade Territorial Rural
LDB	Legião Brasileira de Assistência

LDBEN	Lei Diretrizes e Bases
MOVA	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MEPF	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MIN	Ministério da Educação
MTE	Ministério da Integração Nacional
MCP	Ministério do Trabalho e Emprego
MDA	Movimento de Cultura Popular
MST	Ministério de Desenvolvimento Agrário
NEA	Movimento dos Sem Terra
ONU	Núcleos de Educação de Adultos
PAA	Organização das Nações Unidas
PAS	Plano Plurianual Participativo
PBA	Programa Alfabetização Solidária
PDDE	Programa Brasil Alfabetizado
PIB	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Produto Interno Bruto
PNAD	Plano Municipal de Educação
PNAE	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAC	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNLD	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROJOVEM	Programa Nacional do Livro Didático
	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONAT	Programa Nacional de desenvolvimento Sustentável dos Territórios
PTDS	Plano Territorial de Desenvolvimento sustentável
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SDE	Sábado e Domingo na Escola
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDECO	Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento do Sul
TCU	Tribunal de Contas da União
TOPA	Todos Pela Alfabetização

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Ações unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRILHADO	28
2.1 DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA.....	32
3. O VALE DO JQUIRIÇA: SENTIDOS DE UMA IDENTIDADE TERRITORIAL ...	36
3.1 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE O TERRITÓRIO RURAL	38
3.2 DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA TERRITORIAL	42
3.3 DESENVOLVIMENTO RURAL: ENTRE DOIS MODELOS DISTINTOS DE CAMPO	46
3.4 AGRICULTURA FAMILIAR E O AGRONEGÓCIO: DOIS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO RURAL.....	52
3.5 A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO BRASIL E NA BAHIA	60
3.6 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO VALE DO JQUIRIÇA: ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS, SOCIO-ECONÔMICO E POLÍTICO	66
4. A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL.....	85
4.1 A POLÍTICA SOCIAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO.....	91
4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INFLUÊNCIA IDEOLÓGICA, LEGAL E POLÍTICA.....	98
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	106
4.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA: UM PERCURSO DESCONTÍNUO.....	115
4.5 A POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO	123
4.6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS E CONTRADIÇÕES.....	132
4.7 DAS CONQUISTAS AOS LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	138
5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JQUIRIÇA: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO	143
5.1 NO LIMITE ENTRE A OFERTA E A DEMANDA DA EJA NO TERRITÓRIO DO VALE DO JQUIRIÇA	144
5.2 SOBRE A POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA EJA NO TERRITÓRIO DO VALE DO JQUIRIÇA.....	150
5.3 ORGANIZAÇÃO, LEGALIDADE, E FUNCIONAMENTO DA EJA NOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS.....	165
5.4 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JQUIRIÇA.....	171

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
BIBLIOGRAFIA.....	182
ANEXO.....	192

1. INTRODUÇÃO

Discutir questões referentes a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio mediante as altas taxas e persistência do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da população brasileira em tempo de retrocessos e perdas, sobretudo, no campo da educação. Se faz necessário, portanto, posicionamentos acadêmicos, políticos e sensibilidade para pensarmos os processos sociais de humanização e desumanização, vivenciado pelos jovens e adultos, trabalhadores do campo.

A realização deste trabalho e a compreensão da educação dentro de uma realidade histórica, social, econômica e territorial traz à tona elementos da minha história de vida, da história de vida dos meus pais. Revela a necessidade de compreender o lugar que me constitui como pessoa humana, como sujeito coletivo, como classe trabalhadora.

Neste sentido, a construção deste trabalho remeteu-me a pensar sobre quem sou, qual o meu lugar na história, qual o meu território de pertencimento, de onde eu vim e para onde eu vou. Reconhecer e afirmar os traços e marcas da história do povo preto e do povo camponês foi necessário para definir sobre o meu objeto de estudo, para pensar, sobre o porquê, para quê, e para quem escrever, sobre a importância da minha escrita e o que me legitima a falar da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

O que me motivou inicialmente a desenvolver este trabalho de pesquisa foi o sentimento de pertencimento à classe trabalhadora do campo. Classe que historicamente foi colocada na condição de subalternidade, excluída do acesso a direitos, sobretudo o direito a educação. Mas, uma classe que historicamente tem forjado suas lutas e conquistado direitos, consciente de que a superação somente se faz a partir de uma sociedade mobilizada. A vivência e o contato direto com um universo de sujeitos “analfabetos”, pais, irmãos, vizinhos, trabalhadores camponeses, que foram excluídos do direito de acesso à educação, a luta constante pela defesa de direitos forjadas na militância no movimento sindical rural no Território do Vale do Jiquiriçá me mobiliza a sonhar e a acreditar na possibilidade de

construir outro modo de pensar e viver.

Minha aproximação com a problemática da política de alfabetização de jovens e adultos se deu a partir de duas experiências nos programas Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos-MOVA¹ e Todos pela Educação -TOPA² do governo federal e estadual, uma como educadora inicialmente, e posteriormente como coordenadora, ambos em parceria com entidades não governamentais e desenvolvidos com a população camponesa no Território do Vale do Jiquiriçá.

Esta experiência me permitiu a constatação de algumas situações-problemas: a demanda por uma Educação de Jovens e Adultos do Campo, revelado pela permanência desses sujeitos já alfabetizados nas turmas de alfabetização, que por não terem condições de dar continuidade aos estudos nas turmas regulares de EJA, oferecidas na cidade, continuavam nos programas de alfabetização; as condições desiguais de acesso e de permanência que são impostas aos sujeitos jovens e adultos do campo no território; a matrícula de jovens e adultos alfabetizados nos programas de alfabetização; a evasão da maioria dos alunos antes do término do período letivo estipulado pelos programas; a oferta limitada de EJA, uma vez que na maioria das comunidades camponesas não existem turmas de EJA.

O Território do Vale do Jiquiriçá apresenta baixo índice de escolarização da população jovem e adulta que vive no campo e elevado número de jovens fora da escola. O trabalho direto com a população camponesa no Território do Vale do Jiquiriçá, durante o ano de 2013 e 2014 no projeto de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER³, permitiu evidenciar através da aplicação de questionários para cadastro das famílias beneficiárias do projeto, que a maioria dos camponeses cadastrados interromperam seus estudos, deixando de frequentar a escola, estando

¹ Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos integrado ao Programa Desenvolvimento e Cidadania do governo federal promovido pelo Instituto Paulo Freire em parceria com a Petrobras e Federação Única dos Petroleiros realizado no período de setembro de 2008 a junho de 2009.

² Programa de alfabetização de jovens e adultos realizado pelo Secretaria de Educação do Estado da Bahia no ano de 2012 e 2014.

³ Projeto ATER desenvolvida pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional-FASE-BAHIA no Território do Vale do Jiquiriçá, através da chamada pública para seleção de Entidades Executoras de serviços e Assistência técnica e extensão rural para a promoção da sustentabilidade das unidades produtivas familiares do Estado da Bahia.

incluídos na categoria “lê e escreve e ensino fundamental incompleto”⁴.

Convicta de que apenas os programas de alfabetização, e a oferta de Educação de Jovens e Adultos não são suficientes para atender a demanda do analfabetismo e do *déficit* de escolarização no campo brasileiro, em especial do Território do Vale do Jiquiriçá, dado que esses programas geralmente propõem processo de alfabetização em poucos meses, sem proposta de continuidade, com verbas restritas, ausência de investimentos na formação dos educadores, escassez de materiais didáticos e pedagógicos que traduzam a realidade do território e ou dos municípios, infraestrutura precária, enfim, há uma ausência de condições adequadas para a educação de jovens e adultos em nosso país, e, em se tratando do campo a situação é ainda mais alarmante. Segundo Araújo (2012, p.251), “o analfabetismo e o semianalfabetismo e a **escolarização interrompida**, [*grifos meus*] são expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta. Combatê-los, sem entender suas causas seria um ato superficial e ingênuo”.

Neste aspecto, e considerando o contexto educacional brasileiro, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: qual a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá? Portanto, a Pesquisa, intitulada, Educação do Campo: realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá, que se insere no Programa de Pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia tem como objetivo principal analisar a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá. Para a pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil dos sujeitos da EJA; fazer levantamento e análise da oferta de matrícula dessa modalidade de ensino; identificar as políticas públicas, projetos e programas voltados para a EJA existentes no Território do Vale do Jiquiriçá; descrever as condições de acesso e permanência dos jovens e adultos do campo e identificar as demandas específicas dessa modalidade de ensino no Território.

Esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um diagnóstico

⁴ Categoria do IBGE, adotada pelo projeto no cadastro das famílias beneficiárias.

social sobre a realidade e as condições educacionais para os jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá, a partir da investigação de dados educacionais quantitativos e qualitativos, coletados em fontes primárias e secundárias de informação. A coleta de dados em fonte secundária incluiu todos os municípios que compõe o território e o levantamento de dados nas fontes primárias foi realizado em 6 (seis) municípios do Território: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado. Considerou-se para a seleção desses municípios a densidade demográfica caracterizada por um maior número de habitantes rurais. Os dados levantados nos permitiram conhecer o lócus da pesquisa, bem como, caracterizar, descrever e compreender a Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá, a partir das relações históricas, sociais, econômicas e políticas estabelecidas.

O estudo se mostrou necessário, pois o território pesquisado apresenta características predominantemente rural com baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social, pouca oferta de educação para jovens e adultos do campo em suas localidades de origem, descontinuidade e desarticulação no processo de elaboração e implementação de políticas educacionais para atender esse segmento, conjunto significativo de trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos do campo com déficit de escolarização. A pesquisa é uma possibilidade de compreender a formação histórica, social e econômica deste território bem como sua relação com os processos educacionais dos jovens e adultos do campo.

Portanto, o presente trabalho propõe realizar uma reflexão político-acadêmica elaborada no calor do debate levantado pelo Movimento por uma Educação do Campo, sobre a ausência e inadequação das políticas públicas educacionais destinadas aos sujeitos do campo, e pela garantia do direito a educação e à construção de políticas públicas específicas para o campo, o qual me motiva e me impulsiona a construir significados e sentidos para a produção do conhecimento científico-acadêmico. “Os homens são produtos de suas representações, de suas ideias, etc.(...) A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real. (FRIGOTTO,2008, p.2).

Pensar a Educação de Jovens e Adultos do Campo exige-nos ter consciência dos desafios colocados pelo modelo de vida imposto pelo capital e da emergência e necessidade de outros paradigmas educacionais para pensar os sujeitos e suas relações sociais. A contemporaneidade impõe a educação brasileira desafios, perspectivas e possibilidades. Pensando na Educação dos Jovens e Adultos do campo os desafios a serem superados são diversos, pois este é um campo que apresenta problemas de ordem estrutural, que vai desde a ausência, a carência, até a negação do direito subjetivo à educação.

A universalização do ensino em todos os níveis e modalidades, garantindo que todas as crianças, jovens e adultas estejam na escola tem sido colocado como um grande desafio e possibilidade de efetivação do direito a educação, no entanto, essa possibilidade tem sido remota diante da crescente quantidade de jovens com idade entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Dados da PNAD (IBGE, 2010), indicam que há 1,7 milhão de jovens fora da escola, o equivalente a 16% dessa faixa etária, destes 52% não concluíram o ensino fundamental.

Somando a população analfabeta e os que não concluíram as séries iniciais do ensino fundamental a situação é ainda mais alarmante. Segundo o IBGE (2010), 13,9 milhões de brasileiros acima de 15 anos se declararam analfabetos, destes 39% tem acima de 60 anos e outros 36% estão entre 40 e 59 anos. Estes dados apontam a problemática do acesso à escola, do analfabetismo, da escolarização interrompida por jovens e adultos.

Na década de 2000 houve um avanço significativo no tocante a oferta de vagas no ensino fundamental, o que permitiu as camadas populares adentrar a escola pública. No entanto, garantir o direito à educação básica de milhões de jovens e adultos, é um desafio diante da complexidade da questão do analfabetismo e da ideia marginal, construída historicamente no Brasil, sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, sobretudo, para as populações camponesas, onde se concentra os maiores índices de analfabetismo e de baixa

escolaridade, combinados a má qualidade do ensino, o que tem produzido um contingente significativo de pessoas jovens e adultas que frequentaram a escola, e que estão entre os 14 milhões de brasileiros (UNESCO, 2015) que não sabem ler e escrever, que são submetidos a repetência, ao fracasso escolar, abandono dos estudos e exclusão educacional.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 126):

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Considerando a sociedade brasileira como um todo, constata-se que a história da educação de jovens e adultos, sobretudo, negros e do campo é marcada por negações (ARROYO, 2007). Define-se direitos e igualdade a todos e a todas por meio da legislação vigente: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº. 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB e Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, segundo as quais todas as pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação básica devem ter acesso a esse direito.

No entanto, apesar do poder público ter instituído como lei a oferta de educação escolar para jovens e adultos, como forma de igualdade a todos os cidadãos, isto não vem acontecendo efetivamente. As políticas educacionais tensionadas pelos movimentos sociais e implementadas pelo Estado, não tem sido suficiente para resolver os problemas estruturais da educação. Não há acesso universalizado as políticas educacionais no campo e na cidade. Isso é ainda mais grave no campo, onde o acesso ao serviço público (saúde, educação, transporte, etc.) é restrito, limitado e de péssima qualidade.

Verifica-se um quadro de exclusão e marginalização, evidenciando uma realidade marcadamente desfavorável à população camponesa. Segundo o IBGE (2010), a taxa de analfabetismo entre os adultos no campo é de 23,2%, enquanto

nas regiões urbanas chega a 7,3%, comprovando que no campo, a taxa de analfabetismo é três vezes maior.

O IBGE (2010), indica ainda que a escolaridade média por pessoa com mais de 15 anos no meio rural é de 4,5 anos; no meio urbano chega aos 7,8 anos. Esses números afirmam que o direito de acesso ao ensino fundamental, garantido por lei, inclusive para os que não tiveram oportunidade na “idade própria”, não vem sendo cumprida no campo. E a região nordeste vem sofrendo com altos índices de analfabetismo e evasão escolar. Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 35) em uma análise sobre analfabetismo no campo, apontam que:

O fato é que ainda existem milhões de pessoas (em algumas áreas rurais chegam a 90 %) que não chegaram nem mesmo a esse direito elementar de acesso à leitura e à escrita. Não basta o consolo de que os índices percentuais de analfabetismo estão baixando, ou seja, de que já estivemos piores. É preciso uma política pública efetivamente comprometida com a alfabetização (e a pós- alfabetização) destes jovens e adultos que continuam analfabetos.

É necessário a construção e efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a continuidade do processo educativo, pois o aluno do campo tem direito de aprender a lê e escrever. Muito mais que isso, ele tem direito a acessar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tem direito de aprender, compreender e conviver com a realidade em que está inserido. Para Araújo, (2012, p. 251):

O alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso. Ele tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassa a primeira república, continua na atualidade. O Brasil vive uma situação social que exclui 18 milhões de pessoas do direito de conhecer as letras, de ter acesso ao conhecimento.

Logo, a realidade educacional dos jovens e adultos do Território do Vale do Jiquiriçá precisa ser pensado dentro do contexto histórico, cultural, social e econômico. Não basta levantar dados, é necessário conhecer as motivações da problemática levantada e construir preposições de resolução para os problemas identificados.

A negação do direito a educação, as desigualdades de oportunidades, são frutos de um processo histórico e embora nas últimas décadas (1990 e 2000) a educação brasileira tenha passado por algumas transformações, desencadeando no acesso à escola pelas camadas populares, as transformações não foram suficientes para garantir a igualdade de oportunidades educacionais.

Neste contexto, se insere o debate político, teórico e metodológico da Educação do Campo. O Movimento por uma Educação do Campo, que de um lado resiste, denunciando o silenciamento, esquecimento e a ausência de políticas públicas para a população camponesa e por outro, pautam as experiências revolucionárias e os projetos de emancipação dos trabalhadores do campo.

A Educação do Campo se constituiu a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica nas áreas de reforma agrária, protagonizada no primeiro momento, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST e posteriormente, incluindo lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo, entendendo, que para resolver a questão da educação era e continua sendo necessário, unir forças, envolver outros sujeitos, segmentos, organizações e instituições, como também associar a luta por educação à luta por terra, trabalho, território e políticas públicas para os povos do campo.

Problematizando e fazendo a crítica ao modo de conhecimento dominante, os movimentos sociais do campo demandam ao longo da história, uma Educação de Jovens e Adultos, para além da escolarização e sem negar o direito de acesso e permanência à educação escolar de jovens e adultos do campo. A educação escolar, constitui-se importante, na medida em que configura-se como espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Ao falarmos sobre movimentos sociais do campo estamos nos referindo especificamente aos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, ou seja, de agricultores familiares, de sem-terra, de atingidos por barragens, de mulheres camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc. Há uma variedade de siglas dos diversos movimentos sociais presente no campo mas, é importante lembrar que

os movimentos sociais do campo constitui-se historicamente, a partir de duas principais frentes: as Ligas Camponesas, na década de 1940 e 1960 e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –MST, na década de 1980.

Observou-se que a situação educacional dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá se relaciona com a realidade brasileira. Segundo levantamento feito pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, considerando os dados do IBGE (2010) e considerando o último Censo Escolar (2015), no Território do Vale do Jiquiriçá eram seis mil e três (6.003) crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Sendo que mais da metade, três mil cento e dezessete (3.175), estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos. A taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais é de 25,4% e a taxa de matrícula na educação de jovens e adultos vem caindo. Em 2007, foram matriculados 7.141, já em 2013 o número de matriculados foi 5.780. Embora tenhamos alcançado alguns avanços a situação educacional ainda é preocupante e carece de investigação.

O trabalho está estruturado em 5 capítulos a saber. O primeiro capítulo, **Percurso metodológico: o caminho trilhado**, apresenta o processo metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa qualitativa acerca da realidade educacional dos Jovens e Adultos no Território do Vale do Jiquiriçá. O percurso realizado na construção do objeto metodológico, o diagnóstico, e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

O segundo capítulo, **O Vale do Jiquiriçá: sentidos de uma identidade territorial**, aborda informações para compreensão do lugar e o contexto da pesquisa, situa o leitor a respeito das discussões sobre a abordagem e a política territorial do desenvolvimento. Assim como, através da caracterização histórica, geográfica, social e econômica e educacional do território expõe dados que desvelam a realidade sobre estes aspectos do Território do Vale do Jiquiriçá.

O terceiro capítulo, **A constituição da política social no Brasil**, discute-se elementos que compreende o lugar da política social no Brasil, bem como, a sua fundamentação, seus desdobramentos na sociedade brasileira e sua relação com a política de EJA. Contextualiza a história da EJA no Brasil para compreendê-la e relacioná-la a realidade educacional desta modalidade de ensino no Território do Vale do Jiquiriçá, problematiza os fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, que constituem o processo histórico educacional dos jovens e adultos trabalhadores do campo. Avalia os avanços e conquistas alcançados e os limites e desafios posto para a EJA na contemporaneidade. Apresenta uma discussão sobre o que é política pública e em que contexto ela emerge no Brasil, compreende o lugar que esta tem ocupado na sociedade contemporânea e a sua importância na construção e efetivação de direitos sociais historicamente demandados.

O quarto capítulo, **Educação de Jovens e Adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá: entre o real e o imaginário**, apresenta os resultados da pesquisa acerca da realidade e das condições educacionais dos jovens e adultos do Território do Vale do Jiquiriçá, através da descrição e análise dos dados coletados pela pesquisa. Identifica os diversos fatores que tem contribuído para a precarização da política de EJA no território, desde os problemas de ordem socioeconômica dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores do campo até os problemas relacionados a ausência de uma política educacional específica, condizente com a realidade rural dos municípios, bem como, a necessidade de uma política de financiamento público que priorize a EJA, entendendo-a como direito subjetivo e não como objeto de políticas compensatórias.

No quinto e último capítulo, na perspectiva da contra hegemonia, tecemos as **Considerações Finais**, apontando as possibilidades que são necessárias para a construção de uma nova realidade na Educação de Jovens e Adultos do campo, bem como avalia os limites e as possibilidades apontados por este trabalho de pesquisa, na perspectiva de continuar apreendendo acerca de outras questões e pesquisas a respeito do objeto.

A realidade desvendada nos permitiu compreender a situação educacional dos jovens e adultos do campo, bem como pensar sobre os limites e as possibilidades de enfrentamento das problemáticas levantadas e da construção de uma EJA que incluía efetivamente os seus sujeitos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRILHADO

"Faz-se o caminho à medida que se vai caminhando".

(Antônio Machado)

Neste capítulo, se faz uma descrição do caminho percorrido para a construção do conhecimento acerca da realidade das condições educacionais dos jovens e adultos no Território do Vale do Jiquiriçá. A vida nos desafia a fazer escolhas, decidir por determinados caminhos, mas os caminhos são tantos! No caminho vamos demarcando os fundamentos, princípios, valores e conceitos, que nos constitui e institui a nossa filosofia de vida. Somos desafiados a explicar e sistematizar as nossas experiências, a mistura dos saberes e conhecimentos alcançados no caminho que ousamos caminhar.

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e de sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto (LIMOEIRO, 1978, p.27).

A partir da necessidade de investigar a realidade das condições educacionais dos jovens e adultos no Território do Vale do Jiquiriçá, coloca-nos a pensar para quê, para quem e para onde se destina os nossos escritos, as nossas pesquisas, o conhecimento construído? Que teoria e que método permitirá olhar os sujeitos, não como meros alunos e ex-alunos com processos escolares truncados, fracassado, mas, como sujeitos coletivos de direitos, que tem forjado suas formas de resistência dentro do sistema capitalista, do modelo de escola que exclui e sempre os excluiu, que os coloca na condição de sujeitos fracassados, sujeitos analfabetos?

Investigar, conhecer, compreender e analisar as condições educacionais dos jovens e adultos do Território do Vale do Jiquiriçá demandou a construção de um diagnóstico social, um caminho que nos ajudou a responder as nossas tantas

indagações iniciais: quais os fatores que contribuem para a situação educacional dos jovens e adultos do campo do Território do Vale do Jiquiriçá? Quem são os sujeitos da EJA no Território? Como tem se dado o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nessa modalidade de ensino? Quais as políticas públicas existentes no Território para atender essa modalidade de ensino? Há oferta de educação escolar pública para jovens, adultos do campo, no campo? A modalidade EJA tem sido reconhecida e tratada, enquanto direito dos povos do campo? O acesso a essa modalidade de ensino tem sido incentivado e priorizado pelo Estado? As políticas educacionais existentes atendem as demandas e as especificidades dos jovens e adultos do campo? A educação destinada aos sujeitos do campo é educação rural ou educação do campo?

O diagnóstico foi um caminho novo para nós, fomos desafiadas a construir o nosso caminhar. O seu processo de construção partiu da premissa do conhecer e do agir sobre a realidade, entendendo que a pesquisa é um ato permanente e inacabado. Conhecer é um processo e o processo de conhecimento da realidade deu-se em diferentes etapas. Primeiro a pesquisa bibliográfica sobre a temática fundante do trabalho: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, através de pesquisas em trabalhos de autores nacionais (livros e artigos), que nos permitiu compreender o objeto da pesquisa, historicizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na Bahia, levantar as Bases Legais vigentes da EJA, tecer algumas reflexões sobre a política social e a emergência da política pública, conhecer e caracterizar o *lócus* da pesquisa e problematizar a Educação de Jovens e Adultos do campo, considerando a realidade do Brasil, da Bahia e do Território do Vale do Jiquiriçá.

Segundo, a pesquisa em fontes secundárias e primárias de informação para levantamento e análise de dados a serem confrontados com a realidade empírica. Essa etapa da pesquisa incluiu todos os 21 municípios que compõe o território. A busca se deu em bases de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Ipea (Instituto de pesquisa econômica aplicada), INEP (Instituto nacional de estudos e pesquisas), Pnad (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Campanha Nacional pelo Direito a Educação, entre outros. Essa etapa da pesquisa

nos permitiu fazer um levantamento de dados acerca da realidade, histórica, social, econômica e educacional do Território do Vale do Jiquiriçá. Levantamos informações sobre o índice populacional; sexo, idade, etnia, fontes de trabalho e renda dos jovens e adultos; índice de analfabetismo e grau de escolaridade da população jovem e adulta do campo; número de escolas e turmas de EJA no campo; taxa de matrícula; condições de acesso e permanência; financiamento da EJA; existência, adequação e aproveitamento da estrutura física escolar; proposta educacional, proposta curricular, quadro de profissionais da EJA; programas de Alfabetização de Jovens e Adultos; política de acesso e permanência na EJA; legislação municipal voltada para a EJA. Esses dados permitiram construir um subitem que denominamos de Caracterização do Território do Vale do Jiquiriçá: aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos e político. Esse subitem revela o diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos do campo no Território.

Terceiro, a pesquisa de campo se deu a partir da coleta de dados quantitativos e qualitativos referentes a organização estrutural da EJA nos municípios, através da aplicação de questionário com seis coordenadoras pedagógicas municipais da EJA em seis municípios do Território: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado e entrevista semiestruturada com um gestor municipal. O questionário e a entrevista foram elaborados para coletar informações sobre a política de EJA adotada nos municípios, com questões abertas e fechadas referentes as condições de oferta, acesso e permanência na EJA, ao financiamento, as diretrizes, ao Plano Municipal de Educação e legislação municipal voltadas para essa modalidade de ensino e sobre o perfil dos alunos que frequentam a EJA nos municípios pesquisados.

Realizamos visitas aos municípios da pesquisa para a aplicação do questionário com as coordenadoras da EJA e a realização de entrevistas com os gestores municipais. No entanto, só conseguimos realizar a entrevista com o gestor municipal em um dos municípios, tendo em vista, que o período da pesquisa, antecedeu o processo das eleições municipais e os gestores não dispuseram de tempo. Observando que, depois das eleições também não foi possível, tendo em vista o processo de mudança de gestão dos municípios.

Enfrentou-se dificuldades no âmbito da aplicação dos questionários. Não foi possível aplicar pessoalmente os questionários em todos os municípios. Das seis coordenadoras duas optaram por responder as questões e enviá-los posteriormente. O que impossibilitou o esclarecimento de algumas questões. Para conseguir aplicar o questionário com as demais coordenadoras foi necessário fazer mais de uma visita aos municípios. Para a realização da entrevista semiestruturada utilizou-se um gravador de voz, e um caderno de anotações. A aplicação dos questionários se deu no próprio ambiente de trabalho das entrevistadas e as respostas foram anotadas nos próprios questionários. Solicitou-se dos municípios documentação municipal referente a EJA, mas teve-se acesso somente a Proposta Pedagógica do município de Mutuípe, mesmo estando em processo de finalização, consultou-se também os Planos Municipais de Educação dos municípios de Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra e Santa Inês, através do Diário Oficial dos municípios, a partir das datas de publicação disponibilizadas pelas coordenadoras.

A análise dos dados é o momento em que a pesquisa começa a ganhar sentido, é o momento de reunir e organizar todos os dados encontrados no campo da pesquisa, as leituras realizadas, as pesquisas em bases secundárias e a pesquisa de campo. E como diz Gil (1999, p. 185), “não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação”. Enfim, o trabalho de análise dos dados foi realizado a partir da organização de diversas tabelas que pautou-se nas seguintes categorias: oferta e demanda da EJA nos municípios; política de acesso e permanência na EJA nos municípios; legalidade e funcionamento da EJA nos municípios; perfil dos sujeitos jovens e adultos da EJA dos municípios. Analisou-se os dados das bases secundárias de diversas informações sociais, econômicas e educacionais do Território e relacionamos com as informações levantadas nos questionários e entrevistas a partir de outros estudos realizados acerca das questões da pesquisa.

Através da nossa proposta de investigação, construiu-se aproximação do objeto de estudo permitindo-nos conhecer a realidade. Nessa perspectiva, o diagnóstico constituiu-se em processo dinâmico de compreensão da realidade

social, com ênfase na dimensão qualitativa, distante do mecanismo de investigação puramente técnico, limitado a análise quantitativa e descritiva dos fatos.

A construção do diagnóstico, constituiu-se um desafio, pensá-lo exigiu-nos responder as seguintes questões: o que é, e como fazer deste, um mecanismo de construção do conhecimento crítico e reflexivo, obedecendo os rigores acadêmicos? Essa metodologia exigiu previamente um estudo histórico para compreensão das origens e sentidos acerca das questões que permeiam a EJA, e acerca da fundamentação das políticas educacionais adotadas no território municipal, estadual e nacional, assim como a compreensão das formulações e fazeres práticos, buscando qualificar a pesquisa a partir do conhecimento sobre o que pensam os sujeitos responsáveis pela condução da política educacional no município.

2.1 DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA

O termo diagnóstico é utilizado por profissionais das mais diversas áreas da atividade humana (diagnóstico escolar, diagnóstico ambiental, diagnóstico empresarial, etc.), mas se tomarmos o dicionário e consultarmos a palavra diagnóstico, a definição será: “conhecimento ou determinação de uma doença pelos seus sintomas, sinais e/ou exames diversos” (FERREIRA, 2004, p. 235). O significado da palavra no dicionário está diretamente ligado ao campo da medicina, onde, através de um diagnóstico identifica-se o estado de saúde de um paciente, detecta-se uma doença, analisa a condição do paciente para poder combater o problema de saúde.

Se formos à origem da palavra, o termo diagnóstico vem do latim *diagnosticu* (*dia* = através de, durante, por meio de + *gnosticu* = alusivo ao conhecimento de). Que por sua vez foi derivado da palavra grega “diagnóstikós” que significa capaz de “distinguir”, de “discernir”.

Assim, o uso do termo diagnóstico vem sendo ampliado e utilizado por diferentes campos, porém sem perder seu sentido de identificação, caracterização e descrição

de uma determinada realidade. Sempre se referindo ao conhecimento prévio, necessário para a tomada de decisão e direcionamento da ação.

Para Ferreira (2004), diagnóstico refere-se a um conjunto de dados em que se baseia uma determinação. De modo geral diagnosticar é obter um conjunto de elementos que orientam uma tomada de decisão. Para Turra et al (1975, p.47) “o diagnóstico expressa a configuração de uma situação de fato, ou melhor retrata uma realidade”. Para este autor diagnosticar equivale a fazer um retrato da realidade. Santos, (2012, p.5) afirma que o diagnóstico consiste na investigação, na análise da natureza ou da causa de um problema, devendo este instrumento do conhecimento incluir no seu estado final a formulação dos resultados dessa análise, bem como a exposição das conclusões.

Considerando estas ideias é possível compreender o diagnóstico como mecanismo de conhecimento e compreensão da realidade, elaboração e sistematização de informação de problemas e necessidades dentro de um determinado contexto, as suas causas e a evolução ao longo do tempo, assim como os fatores condicionantes e de risco e as suas tendências previsíveis.

Logo, diagnosticar significa conhecer, levantar informações, pesquisar. Analisar a realidade determinada, baseando-se em dados e reflexões. Nesta pesquisa, realizou-se um levantamento de informações e construiu-se conhecimento por meio da agregação das diferentes fontes de informações e as percepções dos sujeitos, aliando dados quantitativos e qualitativos na construção de conhecimento da realidade estudada.

O diagnóstico possibilitou analisar, refletir e problematizar a realidade em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, identificando os problemas educacionais que afetam a população jovem e adulta no Território do Vale do Jiquiriçá e afirmando a necessidade e a importância de coletivamente pensarmos sobre essa realidade e produzir conhecimento em direção a sua superação.

O diagnóstico tem suas particularidades e se difere de outros tipos de investigação. O seu sentido se expressa para além de identificar e conhecer os problemas, no comprometimento com a compreensão a fundo dos problemas para poder atuar com coerência, construindo meios e possibilidades de aplicação prática e intervenção social, isto é, existe preocupação e interesses práticos com o resultado do estudo (ANDER EGG E AGUILAR IDÁNEZ, 2008, p.27).

Neste sentido, o diagnóstico realizado se configura como ferramenta no desvelamento da realidade. Acredita-se que se faz necessário, além de conhecer os problemas e necessidades, conhecer os centros de interesses dos sujeitos e da comunidade, justamente de onde podem surgir as estratégias de ações, através da identificação das necessidades de mudanças e oportunidades de melhorias. Neste sentido, nos comprometemos com a devolutiva, apresentar o diagnóstico realizado, aos fóruns de Educação do Campo e dos secretários de educação dos municípios do Território do Vale do Jiquiriçá e ao polo sindical dos trabalhadores da agricultura familiar da região.

A construção do diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos do Território do Vale do Jiquiriçá, nasceu da necessidade de conhecer a realidade concreta e baseou-se no princípio de que é necessário conhecer para agir com eficácia, “é um conhecer para atuar” (ANDER EGG E AGUILAR IDÁNEZ, 2008, p.27). O diagnóstico se apoiou na investigação prévia aplicada e fornecerá informações que servirá para programar ações concretas e proporcionar um quadro situacional que sirva como base para construir estratégias de atuação adequada à realidade estudada.

Entende-se que os problemas sociais, fazem parte dos processos de desenvolvimento, e por isso não devem ser desvinculados do seu contexto estrutural, o tratamento dos problemas reais deve considerar que os fatos, fenômenos e processos não acontecem isoladamente e em completa independência, mas numa rede de “intercâmbios e de retroações, ou seja, tudo está relacionado com tudo” (ANDER EGG E AGUILAR IDÁNEZ, 2008 p.21).

Centra-se na captura do próprio movimento da realidade, conectado ao sistema global, numa perspectiva holística, de superação da dicotomia teoria e prática, atentando para a reciprocidade de ação entre ambas, de construção do pensamento crítico na perspectiva da transcendência da realidade na sua “forma histórica concreta de existência social” (ANDER EGG E AGUILAR IDÁNEZ, 2008 p.21). Cumprindo a função desmistificadora da realidade, duvidando do que está dado e construído como verdade absoluta, definida e acabada. E numa perspectiva utópica, com sentimentos de possibilidades de mudança social.

O diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos do Território do Vale do Jiquiriçá, constituirá a base sobre a qual será possível consolidar ações articuladas e condizentes com as necessidades educacionais da população jovem e adulta desse Território. Um diagnóstico que se traduz como um mapeamento inicial, de um conjunto de dados e informações sobre a EJA, apresentando subsídio para o planejamento e a gestão da educação de jovens e adultos do campo nos municípios do território investigado.

3. O VALE DO JIQUIRIÇÁ: SENTIDOS DE UMA IDENTIDADE TERRITORIAL

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

Gonçalves Dias.

O poema de Gonçalves Dias, guarda um sentimento de pertença do personagem com a sua terra. O vale do Jiquiriçá é a minha terra, o meu lugar de pertencimento e as aves que gorjeiam aqui, traduzem esse sentimento. O vale do Jiquiriçá apresenta uma identidade marcada pela diversidade sociocultural, pela heterogeneidade dos grupos e atores sociais que compõem esse lugar. Sua história se confunde com as tantas histórias que o povo lhe deu. Das histórias contadas, o rio que nasce no município de Maracás, corta campos e cidades e deságua no sul da Bahia de Todos os Santos e a norte da foz do Iguaçu. O rio que garantiu a existência do povo e a vida da terra, já não mais tem a força que traz. Os índios cariris, primeiros habitantes deste local, povoaram os municípios de Mutuípe, Maracás, Amargosa, Iramaia, entre outros. Os nomes dos municípios não negam a íntima relação com a vida do rio e dos povos teus, dominados, explorados, exterminados pelos colonizadores que aqui passaram, imigrantes europeus que por aqui chegaram e influenciaram a nossa cultura que ainda hoje guarda suas marcas nas cidades e nos campos deste vale. O trem de ferro, que deixava para trás o sertão de Jequié, Jaguaquara, Itaquara e Santa Inês, e adentrava ao verde do vale, Ubaíra, Jiquiriçá, Mutuípe, Laje, cidades, das cores e sabores. O trem, que trouxe gente de todo lugar, inclusive os afrodescendentes na condição de escravos para na terra trabalhar, a cultura desse povo está em todo lugar deste vale, nas rezadeiras, no samba de roda, na cultura da mandioca...

A construção deste capítulo é a apresentação das informações do lugar, o qual delimitará o foco do nosso estudo, o Território do Vale do Jiquiriçá, situado entre vales e morros do Recôncavo Baiano.

As discussões sobre desenvolvimento territorial vêm ocupando espaço na academia, no espaço governamental e em organizações da sociedade civil. Os diversos olhares se entrecruzam, se confrontam, se contrapõem no debate sobre a abordagem territorial do desenvolvimento. Assim, apresenta-se o contexto em que surge o debate do desenvolvimento territorial e sua abordagem.

A abordagem territorial tem subsidiado estratégias e políticas de desenvolvimento estadual e federal. Tem sido pautada enquanto possibilidade de descentralização das políticas, da gestão participativa, do reconhecimento das diferenciações regionais, do desenvolvimento local, territorial, rural e sustentável. Utilizada para o planejamento de políticas públicas e ações de desenvolvimento nos aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos e ambientais.

Nesse capítulo, descreve-se a Política de Desenvolvimento Territorial adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) a partir de 2003, enquanto estratégia governamental para intervenção nas dinâmicas sociais brasileiras, considerando a sua dimensão e diversidade espacial, social, cultural, econômica e ambiental. Bem como, a política de desenvolvimento territorial do Estado da Bahia, na adoção do programa Territórios de Identidade, através da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI, vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia-SEPLAN, conformada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Considerando-se que a política de desenvolvimento territorial na Bahia foi fruto da reivindicação dos movimentos sociais.

É importante reconhecer o Território do Vale do Jiquiriçá como um território rural, visto que metade dos municípios que compõem o território⁵ apresentam maior população no campo e mesmo os municípios em que a população urbana é em número maior, vive de uma economia eminentemente agrária. Portanto, neste trabalho nos detemos numa abordagem territorial do desenvolvimento rural.

⁵ De acordo com a perspectiva do IGBE (2010), que distingue município urbano de rural pelo número de habitantes na sede e no campo, dos 20 municípios do Vale, metade concentram a população na chamada zona rural e a outra metade concentram a população na denominada zona urbana.

Apontando-se o lugar da agricultura familiar e do agronegócio neste debate, para o entendimento da problemática da Educação de Jovens e Adultos do Campo, neste território. Por fim, elenca-se os aspectos socioeconômico e político do município, afim de caracterizar o *lócus* da pesquisa.

Embora necessário, não é nosso objetivo, fazer uma análise aprofundada sobre a Política de Desenvolvimento Territorial adotada pelos governos federal e estadual, pois isso nos demandaria tempo e nos distanciaria do objeto de estudo. Nosso objetivo é contextualizar o *lócus* da pesquisa, o Território de Identidade Rural do Vale do Jiquiriçá para compreender a relação da política de EJA do campo com a política de desenvolvimento territorial. Para tanto, é indispensável à apresentação sobre a abordagem territorial.

3.1 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE O TERRITÓRIO RURAL

A abordagem de desenvolvimento territorial surgiu no Brasil na década de 1990, no final do desenvolvimentismo, teoria econômica e conservadora que defendia um projeto econômico de desenvolvimento da sociedade brasileira a partir dos preceitos da industrialização. Segundo Bielschowsky (1988, p. 7), o projeto econômico de desenvolvimento defendido por essa teoria fundamentava-se nos seguintes pontos:

- 1) a industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimento;
- 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo);
- 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários;
- 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente.

A industrialização era a base para o projeto de desenvolvimento e superação da pobreza e o Estado cumpria papel fundamental na intervenção para viabilizar o projeto, através do planejamento e decisões estatais. Neste sentido, as políticas de desenvolvimento foram pensadas e geridas pela máquina governamental, baseado no modelo de desenvolvimento dominante numa perspectiva unilateral, que

priorizava o crescimento econômico em detrimento da sustentabilidade⁶ local e territorial.

No modelo desenvolvimentista, o Estado brasileiro cumpria o papel de investidor público nas áreas de infraestrutura econômica e social⁷, e investimentos diretos das empresas estatais, nas indústrias de base⁸, afim de acumular capital na economia brasileira e fortalecer o capital industrial, tanto nacional como estrangeiro. A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe), Organização das Nações Unidas (ONU) - criada em 1948 foi a responsável pela disseminação do pensamento desenvolvimentista no Brasil, pela sustentação da ideia de que país desenvolvido é país industrializado e modernizado. As políticas de desenvolvimento econômico da América Latina e posteriormente do Caribe eram pensadas e monitoradas pela CEPAL. Seu mecanismo de desenvolvimento era baseado em três processos: industrialização, urbanização e modernização.

A revolução verde é um exemplo da política de modernização do campo brasileiro, com a introdução da mecanização na agricultura, visando o aumento da produtividade. É importante lembrar que essa política de modernização produtiva estava a serviço da globalização e da mundialização do capital, liderado pelos seguintes organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRDE) e Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL).

Esse modelo de desenvolvimento destinou ao campo um pacote tecnológico que determinou o modelo de educação rural fundamentado na concepção urbanocêntrica, onde o ponto de partida e de chegada do processo educativo era a cidade, o moderno e industrializado, difundidos principalmente pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. Desse modo, a educação rural “ funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto

⁶ “Sustentabilidade enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao desenvolvimento sustentável” (SILVA, 2012 p.728).

⁷ Investimentos em serviços de transporte, energia, comunicação, urbanização, etc.

⁸ Indústria de mineração e exploração de petróleo, siderúrgica, química, petroquímica e fertilizantes, etc.

de consumidores dos produtos agropecuários, agindo nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra. (RIBEIRO, 2002, p.171-172).

Foi um modelo de desenvolvimento implantado autoritariamente e apoiava-se no fortalecimento do papel do Estado, na implantação das multinacionais e na substituição das importações. No seu auge vivenciou-se a excessiva concentração econômica, sobretudo nas regiões sul e sudeste do Brasil, onde se concentrou além da indústria, infraestrutura econômica, investimento em pesquisa, etc. Gerou entre outras questões, o endividamento externo⁹.

Esse modelo de desenvolvimento econômico deixou marcas para as décadas seguintes. A década de 1980, ficou marcada pela estagnação financeira, pelas elevadas taxas inflacionárias, os sucessivos planos anti-inflacionários, pelas políticas macroeconômicas caóticas, pela fragilização do Estado diante da situação econômica e social do país. Consequentemente pelo arrocho salarial, o desemprego, o corte de crédito para a produção agrícola, as crescentes taxas de concentração de renda e aumento da desigualdade social e econômica do país, principalmente nas regiões norte e nordeste.

Assistiu-se à atuação do mercado autoregulador, que para as regiões mais ricas, privilegiadas e integradas aos fluxos econômicos internacionais, significou fonte de dinamismo e modernização e para as regiões e sub-regiões consideradas atrasadas, tradicionais e de menor capacidade de competição na economia, foi sinônimo de marginalização econômica, de desemprego, de aumento da pobreza e da miséria.

A crise gerada pela política desenvolvimentista gerou insatisfação em diversos segmentos da sociedade brasileira, provocando tensões e descontentamentos sociais que se expressou na constituição de diversos

⁹ Isso se deu por que o desenvolvimento econômico foi bancado principalmente por empréstimo do exterior, o que levou ao comprometimento do Brasil, levando-o, posteriormente a dependência de credores e do Fundo Monetário Internacional, além do comprometimento de uma fatia do orçamento para pagar os juros dessa dívida.

movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela reforma agrária e por melhores condições de trabalho e de produção no campo. Em contraposição ao estado autoritário, verificou-se o fortalecimento da sociedade civil organizada, a emergência dos movimentos eclesiais de base, dos movimentos populares, organizações sindicais e não governamentais¹⁰, oposições sindicais que se empenharam na luta por justiça social, pautando as questões imediatas e específicas como: o arrocho salarial, a demanda da educação pública, entre outras questões. Essas lutas foram se intensificando e ganhando conotações políticas e desencadeou em bandeiras de lutas mais amplas, a exemplo da luta pelas eleições diretas para presidente da república.

Dentro deste cenário, no final dos anos 80, início de 1990, instalou-se no Brasil uma nova fase democrática e o surgimento de projetos distintos de desenvolvimento na disputa presidencial. Diversas ações e formulações teóricas surgem a recusa ao pensamento desenvolvimentista como modelo único de desenvolvimento, há a quebra do paradigma do desenvolvimento econômico, “a contra- ideologia” do desenvolvimento e a promulgação da Constituição Federal de 1988, principal marco da redemocratização brasileira.

Segundo Bonete e Almeida Filho (2007, p. 49), com o “desfalecimento do ideário desenvolvimentista”, o desenvolvimento passa a ser discutido, considerando as múltiplas dimensões, e não somente o prisma da economia. Os próprios autores do pensamento desenvolvimentista revisam as suas ideias. Novas temáticas e visões de mundo distintas são incorporadas ao debate. Ressurge a preocupação com temáticas como a desigualdade de renda, a pobreza, os danos ambientais gerados pelo modelo de desenvolvimento econômico industrial, e as desigualdades territoriais. Essas temáticas, passam a ser trabalhadas a partir das diferentes perspectivas, concepções de mundo, de sociedade, e de vida. O ideal de desenvolvimento deixa de ser econômico e passa a ser o desenvolvimento baseado na sustentabilidade.

¹⁰ Inclusive as organizações voltadas para a Educação Popular.

São várias as dimensões do desenvolvimento, defendidas por diferentes teorias, mas, aqui nos atemos a dimensão do desenvolvimento territorial, sobretudo, o desenvolvimento territorial rural, já que, o nosso *lócus* de pesquisa é o território rural e o objeto de estudo se propõe a investigar e compreender a realidade das condições educacionais da população jovem e adulta de um território camponês.

3.2 DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA TERRITORIAL

O debate acerca do desenvolvimento territorial surgiu a partir dos novos paradigmas de desenvolvimento e do debate sobre o papel do Estado na promoção do desenvolvimento regional. O conceito desenvolvimento territorial é para os organismos multilaterais e agências globais "uma abordagem inteiramente compatível com a sua apreensão da natureza do desenvolvimento da fase inicial do capitalismo" (BONETE E ALMEIDA FILHO, 2007), no entanto, outros defendem o desenvolvimento territorial como uma estratégia de desenvolvimento com capacidade de abrangência das múltiplas escalas, considerando a identidade heterogênea e diversificada das regiões brasileiras e o Estado como parte importante do processo de desenvolvimento. Conforme Araújo (2007, p.21):

O Estado pode intervir para dinamizar a economia dos territórios sem agredir suas identidades e a potente variedade brasileira, que salta aos olhos nos mapas, partindo de uma visão respeitosa, em face de tal diversidade, estimulando propostas que vem de baixo para cima, mas articulando-as numa política em escala nacional. Isso é fundamental. É fundamental evitar o localismo exagerado, que pode intensificar muitos desajustes sociais no país, propondo ações nacionais. No Brasil continental, heterogêneo, diverso e desigual não servem nem as soluções centralizadas nem o localismo atomizante.

A abordagem de desenvolvimento territorial surgiu contrastando a visão economicista, hegemônica liberal, das políticas fragmentadas e setoriais, através das diversas iniciativas e experiências baseadas nas superintendências (SUDAN¹¹, SUDENE¹², SUDECO¹³, SUDESUL¹⁴, etc.) em diversas regiões do país, voltadas

¹¹Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

¹² Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

¹³ Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste

¹⁴ Superintendência do Desenvolvimento da região Sul.

para as ações de desenvolvimento econômico e social das macrorregiões brasileiras, por meio de diferentes formas de planejamento regional ou territorial.

As novas abordagens de desenvolvimento territorial estão associadas ao processo de redemocratização e de abertura política que caracteriza a sociedade brasileira a partir da segunda metade da década de 1980, sobretudo, a emergência de reivindicações da sociedade civil organizada, exigindo participar dos espaços de discussão e decisão política, sob a pauta da necessidade de articulação e integração das várias ações de desenvolvimento territorial que contemplassem e atendessem a realidade rural brasileira, legitimada pela Constituição Federal de 1988 e a criação de instâncias de participação e representação, entre outras, os conselhos gestores de políticas públicas.

Essa perspectiva do desenvolvimento valoriza a dimensão territorial, ou seja, o território passa a ser visto como unidade de planejamento e de gestão sob o comando das institucionalidades¹⁵. O objetivo do desenvolvimento deixa de ser somente econômico e passa a ser múltiplo, as diferentes dimensões espaciais no processo de desenvolvimento. Entra em foco o aspecto político, a questão da governabilidade descentralizada, da formulação, implementação e controle social descentralizados das políticas públicas.

O conceito de território que fundamenta o desenvolvimento territorial ganha novas conotações e é, segundo Abramovay (2000, p.6):

Mais que simples base física, para as relações entre indivíduos e empresas, possui um tecido social, uma organização completa feita por laços que vão muito além de seus atributos naturais, dos custos de transporte e de comunicações. Um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que desempenha um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento econômico.

Entende-se o território no sentido amplo, muito além do aspecto geográfico e econômico, constituído por elementos históricos, sociais, políticos e identitários. Reconhece-se a diversidade social, cultural, ambiental, política e econômica, a

¹⁵ Instituições de caráter territorial que congrega os múltiplos atores sociais (representantes da sociedade civil organizada e poderes públicos), responsáveis pelo desenvolvimento da ação local.

heterogeneidade social como condição para o desenvolvimento. Confirma Mariani e Arruda (2010, p.10),

O território passa a ser visto e compreendido como a nova unidade de referência e mediação das ações do Estado e o enfoque no desenvolvimento territorial torna-se, portanto, um modo de ação que valoriza os atributos políticos e culturais das comunidades e dos atores sociais ali existentes. Governança local e participação social tornam-se, neste sentido, atributos do desenvolvimento territorial.

É importante ressaltar, que nos últimos 20 anos, o conceito de território ganhou sentidos e conotações diferentes, são diversas as definições teóricas e conceitual dado ao termo. Há também estudos e debates sobre a diversidade de territórios¹⁶. Na geografia, no final do século XIX, o conceito de território estava vinculado a um referencial político do Estado/Nação, território era sinônimo de território nacional, isto é, a condição de existência, expansão e fortalecimento do território era o Estado/ Nação (FREITAS, 2012, p.164). Posteriormente o conceito de território é ampliado pela renovação crítica do pensamento geográfico.

Tomando como referência a geograficidade definida por Milton Santos que, “território é lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir da realização de sua existência” (SANTOS, 2002, p.9).

São muitas as abordagens sobre território, pois este é um conceito que além da geografia, perpassa outras áreas do conhecimento, sobretudo as ciências sociais, pressupondo uma multiplicidade de enfoques. Logo, a compreensão de território requer o conhecimento das diversas abordagens e concepções, implica considerar a sua complexidade, e significados. Haesbaert (2006, p, 37), corrobora explicando a “amplitude do conceito”:

Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza, a ciência política enfatiza sua construção a partir das relações de poder (na maioria das vezes ligada na concepção de Estado); a Economia , que prefere a noção de espaço á de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto força produtiva); a

¹⁶ Ver o texto: Tipologias de Territórios (Fernandes, 2008).

antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do “neotribalismo” contemporâneo); as sociologias o enfocam a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo e a psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando - o até a escala do indivíduo.

Confirma-se que o território é um conceito que interessa a diferentes áreas do conhecimento. A sua concepção dependerá da opção teórica-filosófica de cada pesquisador, da corrente de pensamento geográfico. Neste trabalho, buscamos analisar o território a partir de uma visão integradora de território, buscamos entender o território na sua totalidade e especificidade, considerando aspectos histórico, social, político, cultural e econômico. Compreendendo que existem diferentes tipos de territórios e distintas maneiras de pensá-lo.

Tomamos como base para compreender o território, o enfoque da relação de poder implícito nas distintas maneiras de pensar o território. Para Freitas (2012, p.164):

No contexto do século XXI, portanto, pode-se afirmar que, enquanto produto da sociedade, o território inclui apropriação de um determinado espaço assentado na noção de limite como manifestação das relações e das intenções de dominação sobre a extensão de uma determinada área. E, por conseguinte, espaço de controle e de poder.

Historicamente, o conceito de território tem sido pensado, demarcado e delimitado a partir das relações de poder. Afirma Raffestin (1993, p.144) que “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se escreve no campo de poder”.

Para Fernandes (2005, p.27), “o território é espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder”. Souza (1995, p.96), concebe o “território como espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. Tomando estes, como referência é possível compreender que as relações de poder são determinantes na delimitação do território. O território se torna lugar de controle e de exercício de poder, conseqüentemente lugar de conflitos e disputas, logo, a compreensão dos distintos territórios requer a compreensão das relações de poder que nele se estabelecem.

As relações sociais estabelecidas por diferentes grupos sociais são marcadas pela relação de forças entre as ações de apropriação, produção ou dominação do espaço geográfico, o que determina a sobreposição de um grupo sobre o outro dentro do território¹⁷. O território é permeado da relação de poder e por isso passa a ser lugar de disputas. Desta forma, os territórios se caracterizam pela presença de diferentes agentes sociais em disputas pela produção do espaço, tendo como base os seus projetos de vida, de desenvolvimento, de sociedade e de mundo.

Há, várias formas de analisar o território. Aqui será analisado a partir de dois modelos de desenvolvimento rural posto para o campo brasileiro: o modelo da agricultura familiar e o modelo do agronegócio. Considerando que a agricultura familiar tem papel importante no processo de desenvolvimento do Território do Vale do Jiquiriçá, o campo mantém forte relação com a produção agrícola desde o início do seu processo de ocupação. Em contraponto, a presença do latifúndio e da agroindústria demarcam o lugar do agronegócio, que tem se expandido no Território do Vale do Jiquiriçá, de forma muito clara a partir de 2009, com a Cooperativa do Amido no município de Laje, sob a aliança da Fundação Odebrecht, através do processo de subordinação camponesa à cadeia produtiva da mandioca.

Aborda-se a seguir questões relacionadas a dois modelos de campo: agricultura familiar e agronegócio, para a compressão acerca do Território rural do Vale do Jiquiriçá, bem como sua relação com a política educacional, sobretudo a Educação dos Jovens e Adultos do campo.

3.3 DESENVOLVIMENTO RURAL: ENTRE DOIS MODELOS DISTINTOS DE CAMPO

O debate sobre o desenvolvimento rural é recente na história do nosso país. O desenvolvimento rural pode ser compreendido a partir de diferentes vertentes.

¹⁷O espaço é entendido como espaço de poder.

Neste trabalho inicialmente é feita uma análise a acerca do desenvolvimento rural na perspectiva econômica. Posteriormente, discute-se o conceito de desenvolvimento sustentável e discute-se o lugar do agronegócio e da agricultura familiar dentro dos projetos de desenvolvimento de campo. Entende-se que o desenvolvimento rural está diretamente ligado as questões agrárias, ecológicas, culturais e sociais, para além das questões econômicas. Que desenvolvimento inclui justiça, participação social e sustentação ambiental, que devem ser conformados por princípios éticos. Compreende-se que o desenvolvimento rural sustentável se constitui como possibilidade de mudança, na medida em que conforma processos educativos, participativos, democráticos e protagonizados pelos próprios sujeitos do campo.

O desenvolvimento rural brasileiro foi historicamente pensado a partir da lógica capitalista, ligado ao modelo competitivo, onde o campo foi considerado lugar de negócio, de investimento numa agricultura mecanizada, capaz de produzir em grande escala e gerar grandes lucros para os grandes produtores. Na década de 1970 o desenvolvimento rural foi pautado no modelo agropecuário que tinha como base a tecnologia, modo de produção da sociedade moderna/industrial/capitalista. Modelo que tinha como objetivo a expansão e consolidação da agricultura patronal¹⁸. Esse modelo é caracterizado pela “Revolução Verde”¹⁹, projeto que sustentou a ideia da industrialização da agricultura sob o pacto tecnológico desenvolvido para a produção em larga escala.

O Estado Brasileiro, assumiu papel importante na implementação desse modelo de desenvolvimento. Segundo Zamberlam e Froncheti (2001, p.17) o Estado Nacional era responsável pela:

Divulgação das propostas e investimentos;
Concessão de espaços para os organismos internacionais;

¹⁸Agricultura Patronal é um conceito econômico e jurídico adotado no Brasil, se refere ao modelo econômico de produção agrícola em larga escala, visando o mercado externo, a produção é comandada pelo patrão e desenvolvido por empregados permanentes ou temporários. Se expressa no agronegócio, nos grandes empreendimentos rurais, na mecanização moderna, no latifúndio, na monocultura, etc. Se contrapõe a agricultura familiar.

¹⁹ Sistema de modernização da agricultura, desenvolvido pelo projeto capitalista mundial. No Brasil, se desenvolveu nas décadas de 60 e 70, baseada na implementação de tecnologias agrícolas com a finalidade de aumentar a produção de alimentos, visando a lucratividade. Caracterizado pelo latifúndio, o agronegócio, a monocultura, a produção para exportação, pela presença das empresas transnacionais.

Envio de professores, técnicos e pesquisadores para o exterior a fim de serem treinados e vinda de técnicos desses centros internacionais para efetuarem treinamentos no Brasil;
Atração de empresas transnacionais para o país a fim de produzirem insumos (químicos), máquinas e equipamentos e de indústrias processadoras de matérias-primas agrícolas. Chegaram a Ford, Shell, Ciba-Geigy, ICI, UNILEVER, DuPont, Bayer, Basf, Stauffer, Dow química, Pfizer, Unon Carbide, Hoeschst, Monsanto, Rhodia, entre outras;
Criação de centros e órgãos de pesquisa, no Brasil, para adequarem os produtos à realidade do solo, e do clima. Surge a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisas e Agropecuária), EMBRATER (Empresas de assistência Técnica e Extensão Rural) e as cooperativas fundam seus centros de pesquisas também com a mesma finalidade.

Evidencia-se que o processo de modernização da agricultura, sob os *molds* da globalização do capitalismo teve apoio do estado brasileiro, que contribuiu para a concretização desse modelo. Esse modelo trouxe mudanças para agricultura, modificou o modo de produzir, modificou a dinâmica de produção do território, acarretou profundas transformações na estrutura agrária do país.

A adoção deste modelo de desenvolvimento teve custos sociais, econômicos e ambientais muito altos para o campo e para a sociedade brasileira como um todo. A degradação ambiental que afeta todo o ecossistema causado pela monocultura, pelo uso desenfreado de agrotóxicos, pelas técnicas de irrigação, pelo desmatamento com a retirada da vegetação natural para o cultivo da monocultura e para a criação das pastagens. A erosão, o enfraquecimento e o processo de compactação do solo causados pelo processo de mecanização e o acúmulo de fertilizantes químicos. A contaminação dos rios, a poluição dos cursos d'água e dos lençóis freáticos com o uso dos agrotóxicos e dos adubos químicos, a perda progressiva da microfauna e da flora (ANDRADE E GANIME, 2007).

No campo socioeconômico, pode-se dizer que o processo de desenvolvimento rural foi profundamente desigual, excluiu os trabalhadores camponeses relegando-os a fome e a miséria, a exploração, ao analfabetismo, privilegiando os grandes produtores e latifundiários. O modelo de desenvolvimento e modernização da agricultura aprofundou o processo de expropriação do campo através da desapropriação de muitas unidades familiares, gerando o esvaziamento do campo com a migração dos trabalhadores do campo para os grandes centros

urbanos, o desemprego acentuado pelo processo de mecanização, a concentração fundiária e de renda e conseqüentemente os conflitos pela terra.

Os conflitos pela terra têm sua origem na estrutura agrária injusta construída historicamente, desde o processo de colonização e exploração do território brasileiro, e possui relação com a luta e resistência dos movimentos camponeses pela reforma agrária, contra o projeto de desenvolvimento rural que sob a ótica do capital busca a extinção da reforma agrária. Pelos embates e as disputas entre trabalhadores sem-terra e latifundiários, amparado pelo braço repressor do Estado.

A educação rural assumiu caráter ideológico na construção do projeto de sociedade baseado na modernização, urbanização e industrialização, e o desenvolvimento rural, à mecanização agrícola. A educação rural e o processo educativo envolvido nos programas de formação técnica dos trabalhadores do campo serviram ao projeto de modernização conservadora.

Neste contexto, constituiu-se as lutas e mobilizações dos movimentos sociais organizados do campo²⁰, pela democratização da propriedade fundiária, pelo fim da exploração, por melhores condições de trabalho, por justiça social no campo. Destaca-se a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na luta pelo direito a terra e condições dignas de trabalho no campo. Os movimentos sociais organizados demandam um projeto de desenvolvimento que dê conta de garantir para os povos do campo reforma agrária, justiça social e condições dignas de vida.

O desenvolvimento rural é colocado em pauta pelos movimentos sociais, a partir das discussões e teorizações acerca do tema da sustentabilidade e do meio ambiente, compreendido no contexto das discussões sobre as contradições entre crescimento econômico e conservação da natureza, propagado pela Conferência das Nações Unidas (ONU) para o Meio Ambiente em 1992, anteriormente pela Conferência de Estocolmo de 1972 e a publicação do Relatório da Comissão sobre

²⁰ Ligas Camponesas, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, entre outros movimentos sociais que vão surgindo nesse período, como o Movimento dos Boias Frias.

meio Ambiente e Desenvolvimento, Relatório Brundtland²¹ (1988), (SILVA, 2012, p.204) e pelo movimento ambientalista. Foram os movimentos sociais e sindicais do campo, as organizações não governamentais, segmentos da comunidade acadêmica e setores governamentais, que demandaram o debate sobre as potencialidades e diversidades sociais, culturais, econômicas, as relações de produção, de trabalho, e de vida no campo.

Desse movimento nasce as discussões e teorizações acerca da concepção de desenvolvimento, conseqüentemente a concepção de desenvolvimento rural sustentável, como uma busca de alternativa frente ao modelo de desenvolvimento conservador, excludente e insustentável. O desenvolvimento rural sustentável pressupõe integração entre crescimento econômico, preservação ambiental e distribuição de riqueza.

A construção do desenvolvimento sustentável é um desafio e exige debates e reflexões sobre o verdadeiro sentido e conotação atribuído ao conceito de sustentabilidade. Acredita-se que é impossível construir justiça social, preservação dos recursos naturais e equilíbrio na relação homem natureza no modelo de desenvolvimento dominante. A construção do desenvolvimento sustentável exige compreender as suas próprias contradições para a superação do modelo conservador e capitalista e a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

A educação assume papel importante na construção do projeto de desenvolvimento sustentável do campo preconizando uma relação de sustentabilidade entre produção da vida e conservação da natureza. A política pública de Educação do Campo é indispensável para a desconstrução e construção de novos conhecimentos sobre o campo, com capacidades de criar novas relações de trabalho e de produção, e de potencializar a agricultura familiar através de ações e práticas emancipatórias. Promover para os jovens e adultos do campo não

²¹ É um documento intitulado Nosso Futuro Comum (Our Common Future), publicado em 1987. Neste documento o desenvolvimento sustentável é concebido como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades (Silva, 2012, p. 205).

somente conhecimentos científicos, mas também a produção de saberes específicos inerentes às formas de viver e produzir no campo. A Educação do Campo se contrapõe a educação dominante e se afirma como educação humanizadora, emancipadora, e libertadora, estabelecendo relação entre educação e projeto de sociedade na perspectiva da superação do capital.

O tensionamento dos movimentos sociais força o estado brasileiro, que através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) propôs a política de Desenvolvimento Territorial, que consiste, em dividir o espaço agrário brasileiro em territórios rurais para promover o desenvolvimento rural sustentável, através da descentralização político-administrativa e da gestão participativa das políticas públicas direcionadas ao campo, com o objetivo de fortalecer as formas de produção familiar e de produção tradicional presente no campo, por meio da construção de novas institucionalidades e arranjos institucionais que permitam ações articuladas das políticas públicas entre Estado, organizações da sociedade civil e empresas privadas.

Além de todas essas questões já colocadas, várias outras contribuíram para que as discussões em torno do tema do desenvolvimento rural sustentável fossem despertados e ganhassem projeção, escala e, sobretudo, legitimidade. Um desses fatores foi a disputa política entre dois modelos distintos de desenvolvimento rural: agricultura familiar e agronegócio. Esses modelos de desenvolvimento são colocados por dois projetos sócio-político e ideológico em disputa: o projeto neoliberal e o projeto popular

O debate do desenvolvimento do campo brasileiro é fruto de muitos conflitos, embates, e disputas históricas que resulta em diferentes e diversas bandeiras de luta, modelos de desenvolvimento para o campo, projetos de sociedade. Nas linhas a seguir aponta-se reflexões, as quais, se fazem necessárias para a compreensão das concepções de agricultura familiar e agronegócio e como esses modelos influenciam na concepção e modelo de educação. Compreende-se que ambas são

formas distintas de produção presente no campo brasileiro, e no Território do Vale do Jiquiriçá.

3.4 AGRICULTURA FAMILIAR E O AGRONEGÓCIO: DOIS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO RURAL

A Agricultura Familiar no Brasil é consolidada e legitimada a partir do debate sobre desenvolvimento local e sustentável e a discussão sobre o seu papel e a sua importância vem ganhando força. A expressão Agricultura Familiar foi cunhada pelo Movimento Sindical Rural ligado a Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar) já na década de 1990. Mas, a Agricultura Familiar é afirmada e legitimada a partir da criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), decreto nº. 1.946, de 28 de junho de 1996.

O Pronaf, nasceu da luta e da reivindicação dos trabalhadores rurais organizados e em conjunto com segmentos da sociedade civil (como as ONGs e Universidades), que pautavam a necessidade de políticas públicas de fortalecimento da Agricultura Familiar, tendo em vista a marginalização secular dos trabalhadores camponeses, considerados pobres culturalmente, economicamente e politicamente, colocados à margem dos investimentos destinados a privilegiada Agricultura Patronal²². Demarcando a histórica ausência de políticas públicas de atendimento aos trabalhadores rurais e a agricultura desenvolvida pelos “pequenos”, aqueles relegados pelo projeto de desenvolvimento de modernização e mecanização rural.

A Agricultura Familiar nasce em contraposição à Agricultura Patronal, como projeto político dos trabalhadores camponeses, e se constitui como direito conquistado com legislação específica. O termo Agricultura Familiar passou a ser discutido por diferentes atores e segmentos representativos de trabalhadores camponeses e por isso apresenta múltiplas conotações e significados. Assim, o

²² Agricultura Patronal é uma forma de produção agropecuária caracterizada pela produção em grande extensão de terra (latifúndio), pela figura do patrão que é dono das terras e dos meios de produção, pela força de trabalho assalariados, pela produção em grande escala para a exportação, pela mecanização agrícola e tecnologias de produção.

termo Agricultura Familiar apresenta-se como categoria analítica, como termo de mobilização política e como termo jurídico (NEVES, 2012,).

A partir do apontamento sobre as conotações acadêmicas, políticas e jurídicas, implícitas no termo Agricultura Familiar, Neves (2012, p. 37), a conceitua como “modelo de organização da produção agropecuária onde predomina a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado”. Para Abramovay (1997, p.3), “Agricultura Familiar é aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho, vem de indivíduos que mantem entre si laços de sangue ou de casamento”. Observa-se que perpassam o tema da Agricultura Familiar, elementos como: gestão familiar, propriedade familiar, trabalho familiar, produção e renda familiar.

A complexidade da Agricultura Familiar e a impossibilidade de um conceito fechado exige considerar para o seu entendimento a sua constituição histórica, a sua característica política, cultural, social e econômica diversas, as formas e relações distintas de trabalho e de produção, e a massa heterogênea de trabalhadores presente nesta categoria. Neste sentido, Neves (2012, p,37 e 38), continua corroborando ao afirmar que,

Faz-se necessário reconhecer que tanto *agricultor familiar* categoria - sócio profissional e agente social correspondente ao distintivo segmento *agricultura familiar* são termos classificatórios construídos como produtos de ação política. São termos cujo os sentidos designados devem se adequar a dinâmicas que se desdobrem nos campos de luta que elaboram categorizações positivas e negativas. Jamais podem ser compreendidas como um estado, como substantivos dotados de essência, pois que eles não têm sentido em si mesmos – salvo quando, no debate político, essas reificações devem ser acolhidas para fazer crer o que se deseja crível, o que se deseja real e, por conseguinte, em nome da dissimulação daquele estatuto que o termo adquire como recurso de mobilização. Da mesma forma, devem ser compreendidos como expressão de espaços de luta na constituição de produtores por diferentes trajetórias, mormente daqueles que, por diversos interesses, nem sempre politicamente convergentes, querem assim ser socialmente reconhecidos.

Considerando os aspetos legais, nota-se também a ênfase dada a diversidade presente na realidade da categoria Agricultura Familiar. A Lei nº. 11.326, de 24 de julho de 2006 que estabelece as diretrizes para a formulação da Política

Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, considera agricultores familiares:

I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II - aqüicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques rede;

III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscadores;

IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

V - povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º;

VI - integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º.

A legislação, além de reconhecer o agricultor familiar e a agricultura familiar na sua diversidade como um segmento produtivo rural, garante a institucionalização de políticas públicas para a categoria. Neste sentido, reconhece-se a lei como uma conquista importante para os trabalhadores rurais e pequenos produtores que historicamente foram invisibilizados e negados na constituição e implementação de políticas sociais e econômicas para o campo.

A Agricultura Familiar assume papel importante para o desenvolvimento socioeconômico do país, e tem alcançado nas últimas décadas avanços significativos para os agricultores familiares, incluindo-os no segmento sócio produtivo.

Segundo o Censo do IBGE (2006), o Brasil tem aproximadamente 5,1 milhões de estabelecimentos rurais agropecuários, destes, mais de 4,3 são caracterizados como agricultores familiares, o equivalente a 84% do total. A atividade rural é exercida por 16,5 milhões de pessoas, destes, 12,3 milhões estão relacionadas, de alguma forma à Agricultura Familiar, perfazendo 74% do total. O setor agropecuário nacional gerou 143,3 bilhões de reais, destes, 54,3 bilhões são provenientes da Agricultura Familiar, alcançando 38% do total. A agricultura Familiar ocupa uma área

de 80,2 milhões de hectares, o que representa 24,3% do total de terras em que estão presentes estabelecimentos agropecuários do país. O Segmento é considerado o maior fornecedor de alimentos básicos para a população brasileira, produzindo 87% da mandioca, 70% do feijão e 38% do café.

Esses dados, revelam a capacidade produtiva e de inclusão da Agricultura Familiar e sua responsabilidade e importância para soberania alimentar e a garantia da geração de trabalho e renda no campo. Ao mesmo tempo expressa a disparidade entre a produção e a área destinada para a produção, revelando a problemática da questão fundiária em nosso país, que historicamente é marcada pela concentração da terra.

Por outro lado, estudos e pesquisas têm mostrado que a Agricultura Familiar não tem dado conta das questões demográficas que envolvem a sucessão no meio rural, dos problemas estruturais que persistem no campo, como: a privação de direitos e de liberdade, notadamente nas precárias condições de saúde, educação, infraestrutura, do crescente índice de violência no campo, do não reconhecimento das especificidades dos distintos grupos sociais presente na categoria, na submissão ao trabalho escravo contemporâneo, nos constantes conflitos pela posse da terra, na concentração da renda, na privatização dos meios de produção, nas transformações estruturais no meio rural.

Essas questões levantadas, fazem-nos pensar sobre as formas de intervenção do Estado no campo. Sobre a dívida histórica que o estado brasileiro tem com a agricultura familiar e a sua prioridade e opção pelo agronegócio. A distribuição de recursos e investimentos na Agricultura Familiar, as políticas públicas para o campo, sempre estiveram no plano secundário. Compreende-se que os problemas do campo têm origem na estrutura fundiária e se relaciona com o projeto de desenvolvimento adotado e suas resoluções perpassam pela mudança dessa estrutura, pela redistribuição da terra através da reforma agrária, pela construção de outro projeto de desenvolvimento para o campo.

No mesmo período em que a Agricultura Familiar se constituiu, o Brasil assistiu a ascensão do agronegócio. Embora o termo agronegócio, seja muito recente na história do nosso país, a sua origem remonta os anos 1950 ao termo *agribusiness*²³, criado por dois pesquisadores norte-americanos Jonh Davis e Ray Coldberg em 1957, para se referir ao conjunto de atividades agropecuárias, desde a produção, processamento, distribuição e comercialização dos produtos agrícolas.

O termo se espalhou por diversos países. Aqui no Brasil, o termo *agribusiness* se expressou de diferentes maneiras. Na década de 1970, com a emergência da modernização e industrialização da agricultura, o termo *agribusiness* era traduzido em agroindústria e complexo industrial. No final dos anos 1980, início dos 1990, já se começa a utilizar o termo agronegócio para fazer referência “ao conjunto de atividades que envolve a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (LEITE E MEDEIROS, 2012, p.80).

Para Welch e Fernandes (2008), o agronegócio “é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças”. Constitui-se em um modelo de desenvolvimento para além da agricultura, extrapolando a ideia de crescimento agrícola preconizados pelo modelo da modernização da agricultura nos anos 1970. O modelo do agronegócio e sua forma de organização econômica expressa a dinâmica da economia internacional e a globalização.

O termo agronegócio tem sentido amplo, difuso e se associa ao desempenho econômico e moderno do desenvolvimento. É muito mais do que um conceito. Corresponde a processos sociais e políticos envolvidos no contexto das transformações agrícolas do país. Vem se fortalecendo desde os anos 1980, nos anos 1970 já era estimulado e apoiado pela estrutura estatal.

Por isso, a ideia de que o agronegócio foi relançado enquanto estratégia de desenvolvimento rural nos anos de 1999. O agronegócio é o renascimento do modelo moderno/industrial da agricultura, tem raízes no modelo latifundiário colonial

²³ Termo em inglês, traduzido para o Brasil por Ney Bittencourt, Ivan Wedekin e Luiz A. Pinazza.

baseado no *plantations*²⁴. O agronegócio renasce a partir da necessidade de reprodução do capital, da agricultura ampliar sua abrangência e assumir uma postura de mercado, da cultura empresarial preparada para a competitividade mundial. Gonçalves (2004, p. 227), ao tratar das relações capitalistas ditas modernas nos países subdesenvolvidos, explica que:

Esse modelo agrário-agrícola analisado, que se apresenta como o que há de mais moderno, sobretudo por sua capacidade produtiva, na verdade atualiza o que há de mais antigo e colonial em termos de padrão de poder ao estabelecer uma forte oligarquia entre: (1) as grandes corporações financeiras internacionais; (2) as grandes indústrias-laboratórios de adubos e de fertilizantes, de herbicidas e de sementes; (3) as grandes cadeias de comercialização ligadas aos supermercados e farmácias; e (4) os grandes latifúndios exportadores de grãos. Esses latifúndios produtivos são, *mutatis mutandis*, tão modernos como o foram as grandes fazendas e seus engenhos de produção da principal commodity dos séculos XVI e XVII: a cana-de-açúcar, no Brasil e nas Antilhas. À época não havia nada de mais moderno. A modernidade bem vale uma missa!

Compreende-se que o modelo hegemônico de desenvolvimento da agricultura e do campo brasileiro, é o agronegócio capitalista e globalizado, expresso na monocultura, na pecuária extensiva, no latifúndio, nas transnacionais, nos agrotóxicos, na mecanização, nos grandes produtores e empresários rurais exportadores nacionais, na economia globalizada. Modelo concentrador, segregado, excludente e destruidor do meio ambiente e da vida no campo.

Esse modelo de produção e de desenvolvimento do campo, tem contribuído para a persistência e agravamento de um dos maiores problemas da sociedade brasileira: a estruturação fundiária, marcada pela concentração da terra. O que tem gerado, problemas de ordem ambiental, social, educacional, etc. a exemplo dos conflitos pela terra, marcado pelo uso da violência e do assassinato de trabalhadores rurais, sem-terra, indígenas, sindicalistas. As relações desiguais de trabalho, marcado pelo êxodo rural, pelos baixos salários, pelo trabalho temporário, pela falta de qualificação para o trabalho, pela exploração da mão de obra, pelo trabalho escravo, etc. A degradação do meio ambiente, causado pela monocultura, pela grilagem, pelo desmatamento, pelo uso intensivo das máquinas e dos

²⁴ *Plantations* era o sistema econômico colonial, baseado na produção de um único gênero agrícola (monocultura), para atender o mercado externo. Ex.: a economia açucareira (cana de açúcar), economia cafeeira (café), sustentada pelo trabalho escravo.

agroquímicos e agrotóxicos, etc. As altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade, causados pelos baixos investimentos em educação, pela falta de escolas no campo, pelo fechamento de escolas do campo, pelo currículo engessado, descontextualizado, urbanocêntrico, irreal, pela educação conservadora, etc. As desigualdades sociais, marcada pela fome, pela miséria, pela pobreza, pelo aumento de pessoas sem terra, sem trabalho, sem teto.

O Estado brasileiro tem colocado como prioridade na agenda do desenvolvimento rural a política econômica do agronegócio, apoiando ativamente a modernização da agricultura, através dos grandes financiamentos bancários e inovações tecnológicas para o campo. O Estado é um dos grandes responsáveis pelas condições desiguais de produção no campo.

A Agricultura Familiar e o agronegócio estão presentes em dois modelos distintos de desenvolvimento rural, representam concepções ideológicas antagônicas de desenvolvimento para o campo. Fernandes e Molina (2004, p. 85), apontam de forma muito clara esse antagonismo entre Agricultura Camponesa (agricultura familiar para algumas correntes) e agronegócio.

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
<ul style="list-style-type: none"> • Monocultura – commodities • Paisagem homogênea e simplificada • Produção para exportação (preferencialmente) • Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas • Erosão genética conservação e enriquecimento da diversidade biológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais • Paisagem heterogênea e complexa • Produção para o mercado interno e para exportação • Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local • Tecnologia apropriada, apoiada no saber local com base no uso da • Produtividade biológica primária da natureza.

<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia de exceção com elevados nível de insumos externos • Competitividade e eliminação de empregos • Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social. • Êxodo rural e periferias urbanas inchadas • Campo com pouca gente • Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) • Paradigma da educação rural • Perda da diversidade cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho familiar e geração de empregos • Democratização das riquezas – desenvolvimento local • Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural. • Campo com muita gente, com casa, com escola... • Campo do trabalho familiar e da reciprocidade • Paradigmas da educação do campo • Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesias – música.
--	--

Fonte: FERNANDES E MOLINA (2004, p. 85).

Conhecer esses dois modelos de produção e de desenvolvimento do campo brasileiro nos possibilitou compreender que o desenvolvimento rural sustentável é um grande desafio e perpassa a luta histórica dos trabalhadores camponeses pela democratização da terra, dos meios de produção e do conhecimento. Que o processo de reprodução do capital se faz também por meio de relações não capitalistas, que o capital é fruto de relações desiguais e contraditórias, que possibilita a reprodução do campesinato, mas, de forma precarizada e desigual. Que o projeto de Educação do Campo se faz necessário e indispensável para a compreensão desses dois modelos presentes em distintos projetos e para a transformação social.

E a Educação de Jovens e Adultos no Território do Vale do Jiquiriçá necessita ser tratada no contexto do campo e a partir dos princípios da Educação do campo, dialogar com as matrizes pedagógicas de superação da opressão, pois a formação dos jovens e adultos do campo precisa partir da reflexão da sua condição humana de oprimido e do seu próprio protagonismo para a sua libertação. Neste sentido, se

faz importante as experiências da Educação Popular, as contribuições de Paulo Freire com a pedagogia do oprimido. A Libertação que só será possível pela práxis de sua busca.

3.5 A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO BRASIL E NA BAHIA

A Política de Desenvolvimento Territorial no Brasil se dá por meio de uma estratégia governamental para atender a dimensão e diversidade territorial brasileira, visando a política de desenvolvimento rural sustentável²⁵, adotada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2003, órgão responsável pelo desenvolvimento rural e pela agricultura familiar no Brasil.

A Secretaria de Desenvolvimento Territorial adota a abordagem territorial como eixo central para o desenvolvimento das políticas e como foco de sua atuação. Acredita-se que a abordagem territorial possibilitará maior interação entre a sociedade civil organizada e os poderes públicos no comprometimento do desenvolvimento de projetos e programas, como também, maior articulação entre os governos municipal, estadual e federal em torno de objetivos territoriais.

O território como estruturante da estratégia de desenvolvimento é pensado como possibilidade de democratização das políticas públicas, descentralização das decisões da gestão pública, regionalização das ações e corresponsabilidade na aplicação de recursos e na execução e avaliação de projetos.

Na política de desenvolvimento territorial, o território é concebido como:

[...] o espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam inter e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (MDA/SDT, 2005a, p.28).

²⁵ A proposta do Governo Federal de implementar uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável com enfoque territorial é fruto do debate em torno do tema desenvolvimento sustentável, iniciado nos anos setenta, decorrente da crise ambiental (ver Silva, 2012). Posteriormente o tema tem sido ampliado, ganhado outras conotações e significados, pelos diferentes discursos.

O território é visto como unidade que melhor dimensiona o conjunto das relações sociais, culturais, econômicas, etc., para o planejamento econômico, a gestão das políticas públicas de forma integrada, por isso, como possibilidade, mecanismo estratégico de controle das práticas de poder.

A escala territorial é vista como gestora das políticas nacionais, isso, graças ao reconhecimento de que o espaço rural não se limita à atividade agrícola, que a escala municipal se torna restrita, e a escala estadual ampla demais para a promoção do desenvolvimento, considerando a heterogeneidade e as especificidades locais. (MDA/SDT, nº 3, 2005).

A partir desta ideia a Política de Desenvolvimento Territorial objetiva a promoção do desenvolvimento rural sustentável, o combate à pobreza e a redução das desigualdades regionais e sociais e a integração das dinâmicas territoriais ao processo de desenvolvimento socioeconômico nacional.

Planos, ações, políticas, projetos e programas nasceram a partir da ideia do desenvolvimento territorial sustentável, dos arranjos produtivos locais, da política nacional de desenvolvimento regional, do desenvolvimento da Política dos Territórios Rurais²⁶ em várias regiões brasileiras. O governo federal cria programas e projetos fortemente orientados por iniciativas de recorte territorial a partir de critérios específicos.

Os Territórios Rurais foram identificados e delimitados a partir de sua densidade demográfica considerando:

Os dados secundários, geopolíticos e demográficos do IBGE; a identificação dos aglomerados municipais urbanos; intermediários e rurais; o foco na agricultura familiar; e o ordenamento para o diálogo e seleção nos estados, considerando o capital social, a convergência dos interesses institucionais públicos e das organizações sociais; a existência de áreas prioritárias da ação do governo federal nos estados e a incidência de programas, planos e projetos de desenvolvimento de caráter regional (BRASIL, 2008a).

²⁶ A política dos Territórios Rurais – TRs, ocorre no Governo Lula, em 2003, sob a responsabilidade legal da Secretaria do Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA) e está inserida no Plano Plurianual 2004-2007, que tem como missão “apoiar a organização e o fortalecimento institucional dos atores sociais na gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e promover a implementação integração de políticas públicas” (MDA/SDT, 2005).

O processo de desenvolvimento rural sustentável do território é deliberado através do Colegiado Territorial (CODETER)²⁷, instância política de participação social, de representação, articulação e gestão social de políticas públicas, composto pelos atores sociais do território (representantes da sociedade civil e poder público).

Destaca-se o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF²⁸, que tinha como “objetivo promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pela Agricultura Familiar, de modo a propiciar-lhe o aumento da capacidade produtiva, a geração de emprego e a melhoria da renda”(DECRETO nº.1946 de 28/06/1996), sobretudo, a linha de crédito Infraestrutura e Serviços Municipais do PRONAF²⁹, que desde 2003, passou a ser discutida e deliberada em âmbito territorial, enquanto estratégia para criar condições básicas para os municípios rurais mais pobres e com grande concentração de agricultores familiares.

E o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais – PRONAT³⁰, introduzido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, com o objetivo de promover o planejamento e a autogestão do processo de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e o fortalecimento e dinamização de sua economia.

A característica mais significativa da política empreendida pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial consiste na definição do objeto de ação focada no planejamento e na gestão dos Territórios de Identidade³¹, que consistem em conjuntos de municípios com afinidades sociais, culturais, históricas, econômicas, geográficas etc.

²⁷ Instituído pela Lei 13.214 de 29/12/2014 do Estado da Bahia.

²⁸ Criado em 1995 com a resolução nº. 2.191/24/08/1995 e instituído no Decreto nº.1946 de 28 de junho de 1996.

²⁹ Criado pelo Decreto nº. 1946, de 28 de julho de 1996.

³⁰ Criado em 2003 e regulamentado pelo Decreto nº. 5.033 de 05 de abril de 2004.

³¹ Território de Identidade é um conceito advindo do processo de discussão para a composição dos territórios rurais iniciado em 2003 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais, integra atualmente 164 territórios rurais de identidade, outros territórios são reconhecidos e apoiados por governos estaduais. No total existem 242 Territórios de Identidade Rurais no Brasil. Na Bahia são 27 Territórios de Identidade Rural, e entre eles está o Território do Vale do Jiquiriçá *locus* do objeto desse estudo.

Em 2009 foi constituída a Rede Nacional de Colegiados Territoriais, composta por todos os Colegiados Territoriais organizados em redes estaduais. A Rede foi criada com o objetivo de fortalecer e aumentar a capacidade dos espaços de participação social e autonomia política, e acompanhamento da política de desenvolvimento territorial sustentável. O papel da Rede é representar politicamente os Colegiados Territoriais junto às instituições públicas, privadas, da sociedade civil e organismos internacionais.

Assim, como outras regiões brasileiras, os municípios e territórios do estado da Bahia vivenciaram a histórica ausência de políticas públicas, nacionais, regionais e estaduais, resultando em profundas desigualdades regionais. Há uma disparidade no desenvolvimento regional, fruto do processo histórico de ocupação, colonização e exploração dos territórios brasileiros.

Em 2007, o governo do estado da Bahia, através da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI, vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia-SEPLAN, reconheceu a legitimidade da divisão territorial, conformada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial e adotou o programa Territórios de Identidades como unidades de planejamento das políticas públicas e na perspectiva do desenvolvimento do estado da Bahia.

A Criação da Coordenação Estadual dos Territórios de Identidades da Bahia (CET)³², espaço político de representação dos territórios e seus colegiados, que tem como objetivo a promoção de debates e negociações para ampliar o processo de articulação de políticas públicas e articular as ações de apoio ao processo de

³² CET - Funciona como uma rede estadual de representação política dos colegiados territoriais.

organização, planejamento e gestão dos territórios de identidades, assume papel importante na consolidação da política territorial no estado da Bahia.

A implementação da política territorial no estado da Bahia contou com a participação das organizações da sociedade civil, instituições federais e estaduais, que junto com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial, atuou na mobilização dos atores sociais locais para aprofundar as discussões em torno do planejamento e da gestão da política territorial, afim de construir uma nova formatação territorial a partir da identificação dos espaços já constituídos.

Entendendo a necessidade do desenvolvimento equilibrado e sustentável entres as regiões e os municípios no interior, o estado da Bahia implementou a Lei 13.214 de 29 de dezembro de 2014, política pública que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, e institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODERTER.

Segundo Barreto (2014, p. 12):

A Política de Desenvolvimento Territorial possui dois focos principais: orientar as ações governamentais para as especificidades regionais existentes no estado da Bahia e promover um processo participativo de formulação e acompanhamento dessas ações para ampliar a efetividade das políticas públicas.

Para o desenvolvimento da Política Territorial no estado da Bahia foram construídos em cada território de identidade um CODETER³³, espaço de planejamento e gestão de políticas públicas, na articulação e fomento de programas e projetos com representação paritária da sociedade civil organizada e poder público.

Em 2007, foi construído o Plano Plurianual Participativo (PPP), tendo como base os territórios de identidades, objetivando assegurar maior diálogo entre Estado

³³ O funcionamento do Codeter passou a ser financiado pelo governo estadual a partir de 2009, através da disponibilização de recursos para a contratação de articuladores, realização de reuniões, oficinas e seminários para a construção de seus Planos Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – PTDS, suas revisões e as atividades de gestão e planejamento territorial de um modo geral.

e sociedade para a construção de políticas públicas e maior transparência nas ações do governo. Através dessa ação, outros processos de caráter consultivos, como as conferências territoriais, foram desencadeadas.

Os 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia elaboraram ou estão em fase de elaboração (finalização) do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS). O Plano consiste no principal instrumento orientador das estratégias e intervenções no Território, e deve ser construído coletivamente pelos atores sociais do território. O Plano será a base para articulação e implementação de programas e projetos que viabilizem o desenvolvimento territorial sustentável. O Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá finalizou a construção do seu plano, homologado em 2016.

Com a finalidade de subsidiar a elaboração de propostas de políticas públicas e estratégias para o desenvolvimento territorial sustentável e solidário o estado da Bahia, através da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento - SEPLAN constituiu o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER), instrumento de gestão e participação social, instituído pelo decreto n.º 12.354, de 25 de agosto de 2010 e posteriormente, pela Lei 13.2014/14. O CEDETER é composto paritariamente com representantes do Poder Público e sociedade civil e conta com a representação das secretarias de Estado, membros dos Colegiados Territoriais, representantes do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e do Ministério da Integração Nacional.

O governo do estado da Bahia define no Planejamento Territorial, 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade dos arranjos sociais e locais de cada região, onde a divisão vem sendo utilizada para a implementação de políticas públicas no estado, contemplando os 417 municípios e passa a ser instrumento para garantir o desenvolvimento das suas regiões.

As ações desenvolvidas e a implementação de políticas, programas e projetos de desenvolvimento territorial no Brasil e na Bahia constituem-se uma importante inovação no campo das políticas públicas de desenvolvimento rural e tem contribuído para garantir o protagonismo da agricultura familiar e diminuição das

desigualdades regionais. No entanto, entende-se a necessidade de ampliar as discussões sobre a temática do desenvolvimento territorial, considerando outras perspectivas do desenvolvimento, que não seja, a do Estado Capitalista, que se expressa na “territorialização do capital e no seu fortalecimento” (FREITAS, 2012, p.180).

Mesmo na perspectiva territorial, o termo desenvolvimento, confunde-se com o termo crescimento, tão difundido pelo modelo de desenvolvimento do capital. Concordo com Freitas (2012, p.180), que o desenvolvimento territorial tem sido “medido pela elevação do Produto Interno Bruto, pela capacidade de elevar a competitividade da economia e diversificar a base produtiva”. No entanto, o PIB sozinho não pode ser utilizado como indicador de desenvolvimento, é necessário a confrontação deste, com outros indicadores. O desenvolvimento territorial precisa ser construído na perspectiva social, de transformação da realidade desigual, nos aspectos da distribuição de renda, da terra, do acesso à educação, a saúde, a moradia digna, ao trabalho, a produção e aos meios de produção.

Freitas (2012, p.180), exemplifica que:

Tomando o campo como exemplo, percebe-se que este é abalizado, enquanto alicerce do discurso, para o desenvolvimento territorial assentado na agricultura familiar como redentora dos pobres e excluídos, enquanto o desafio ético do Estado é abolir a fome e a miséria. Discutir estas questões implica ter clareza sobre as propostas neoliberais, pois duas décadas se passaram e não houve novidade quanto à posição da Bahia no que se refere a qualidade de vida e nível de pobreza: situa-se no 7º lugar do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, é o 19º em qualidade de vida, e o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é igual a 0,742.

As políticas de desenvolvimento territorial têm sido conduzidas pelo Estado capitalista neoliberal, que deseja o controle sobre o território para garantir a racionalização e reprodução do capital. É urgente a construção deste debate. É urgente a construção de um projeto de transformações radicalmente estruturais.

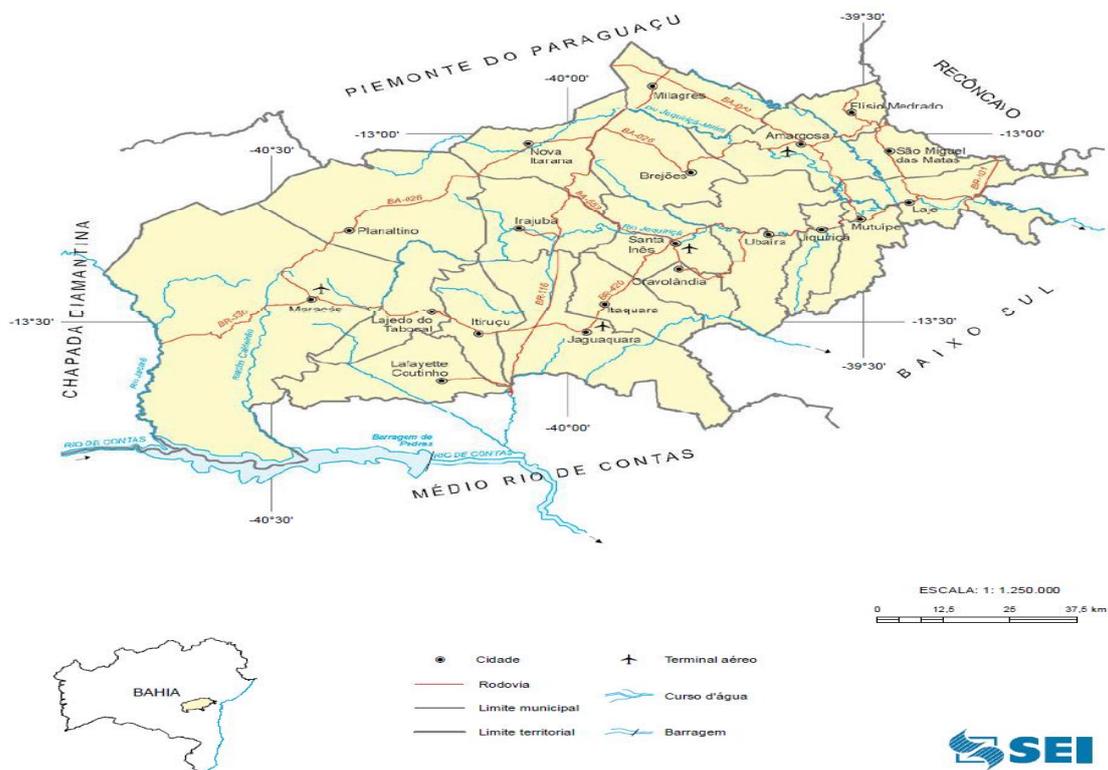
3.6 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS, SOCIO-ECONÔMICO E POLÍTICO

Objetiva-se nesse subitem fazer a caracterização do Território do Vale do Jiquiriçá, lugar da pesquisa. Entende-se que é importante o levantamento de informações para compreensão da realidade histórica, geográfica, social, econômica, política e educacional que envolve os atores sociais do território, em especial os sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, foco principal desse estudo.

Portanto, fez-se um levantamento de dados acerca da realidade histórica, social, econômica e educacional do Território do Vale do Jiquiriçá através da busca de dados em base secundárias e primárias de informação. Realizou-se a leitura de diversos trabalhos acadêmicos e científicos de variadas temáticas sobre o território.

O Território do Vale do Jiquiriçá é um dos 27 Territórios de Identidade existentes no estado da Bahia, formados a partir da política de desenvolvimento territorial federal e estadual. Localiza-se na região Centro Sul da Bahia, ao oeste do Recôncavo Baiano.

Figura 1. Municípios que integram o Território do Vale do Jiquiriçá.



Fonte: SEI (2013).

Segundo a história datada e documentada o processo de ocupação dos diversos municípios que compõe o território iniciou-se no século XIX, no período pós-colonial, após os anos de 1823. No entanto, considera-se que os primeiros habitantes dessa região foi a população indígena, a qual, ocupa lugar secundário, quando não invisibilizados nos registros históricos.

Escrever sobre a história do Território do Vale do Jiquiriçá não é tarefa fácil, já que as sistematizações não possuem interfaces na comunicação e não existe conexões entre as informações. Há um leque de informações, pulverizados em documentos e registros da história dos diferentes municípios do território. Apresentamos fragmentos que caracterizam e constitui os processos históricos do Território do Vale do Jiquiriçá.

Em 1977, a região do Território do Vale do Jiquiriçá foi rota das primeiras incursões para a exploração do Pau Brasil que nessas terras havia em abundância, devido as matas nativas da região. É importante registrar que a extração da madeira (Pau Brasil) foi a base da economia colonial brasileira, parte da primeira pratica comercial permanecendo até meados do século XIX. No Brasil a exploração da madeira era realizada com a mão de obra escravizada indígena. Os índios, desenvolviam todo o trabalho, desde a exploração até condução da madeira aos navios onde era transportado para a comercialização.

Em 1849, na localidade do município de Mutuípe foi iniciado o processo de derrubada das matas nativas para o cultivo da terra (acreditamos que essa pratica também se relaciona com o comercio do Pau Brasil, embora não esteja documentado). Conta a história que em 1860 um velho índio barganhou suas terras por uma espingarda velha e vísceras de um boi com um fazendeiro chamado Manoel da Rocha que denominou a fazenda de Mutum. A fazenda Mutum ficava as margens do Rio Jiquiriçá e da estrada que ligava os sertões do sudoeste baiano (Jequié) ao recôncavo em Nazaré das Farinhas. A Fazenda Mutum foi ponto de repouso e de reabastecimento de tropeiros que transitavam na região.

Anos depois, em 1875, houve concessão de sesmaria numa região do município de Ubaíra. As sesmarias foram denominadas de Barra da Estopa e Riacho da Torre e por isso ainda hoje essa comunidade rural do município de Ubaíra é denominada Estopa. A Lei das sesmarias, processo advindo do sistema de Capitânicas Hereditárias adotados pelos portugueses para ocupação do território nacional, em que as terras onde não havia atividade comercial ou ocupação colonial era considerada da Coroa Portuguesa e essa, a concedia, para os homens considerados nobres, obrigando-os, a desenvolver algum tipo de cultivo, visando o desenvolvimento da agricultura, lembrando que somente a classe dos nobres portugueses ou os que mantivessem algum tipo de relação com este, a exemplo dos militares, os navegadores, etc. tinham o privilégio de receber uma sesmaria. Esse sistema contribuiu para a concentração fundiária brasileira.

O município de Jiquiriçá foi primeiramente habitada pelos índios aimorés, após sua expulsão pelos bandeirantes, foi habitada pelos mesmos e por comerciantes, boiadeiros, e tropeiros que transitava do alto do sertão baiano (de Vitória da Conquista para a Vila de Aldeias do Índio (atual Aratuípe) a região de Nazaré das Farinhas. Com as cheias do Rio Jiquiriçá e as epidemias de cóleras e varíola o povoado denominado na época de Nossa Senhora dos Prazeres de Jiquiriçá, foi abandonado nos anos de 1822. O governo Imperial enviou uma tropa para a região para pesquisar a existência das minas de cobre. Em 1904 o povoado foi denominado de Jiquiriçá.

Por volta de 1850, numa segunda enchente do Rio Jiquiriçá um povoado que existia as margens do rio na localidade do município de Laje foi destruído e os moradores se refugiaram do lado do rio, entre os morros e pedras, formando um novo povoado que foi denominado de Nova Laje. Mais tarde, em 1901 a construção da estrada e da estação ferroviária em Laje contribuiu para o aumento populacional, que mais tarde se expandiu impulsionando o crescimento do povoado, até a constituição do município de Laje.

A história desses municípios se confunde com as histórias de outros municípios do território, na medida que se assemelham, constando nas suas constituições relações culturais, sociais e econômicas forjadas a partir do Rio

Jiquiriçá, que foi fonte de vida e de renda dos índios, dos ribeirinhos; das Estradas, que foi rota dos boiadeiros e bandeirantes, ligando uma região à outra, um povo à outro; da População Indígena, que povoou essa região até os homens brancos os expulsarem daqui; da Estrada de Ferro, que cortava várias cidades do Vale do Jiquiriçá, influenciando mudanças no curso de vida das pessoas e da região, nas relações de trabalho, de produção e de comercialização.

Essa foi uma região propícia a produção agrícola devido a fertilidade do solo e a abundância de água o que contribuiu para o processo de povoamento das localidades e para o desenvolvimento da produção agrícola. Aqui no território foi desenvolvido a cultura do fumo, do café e da mandioca, posteriormente a cultura da cana de açúcar e a criação de gado para atender as demandas do recôncavo baiano, o que impulsionou o desenvolvimento dos povoados elevando-os, mais tarde, a condição de municípios. Por volta de 1900 forma-se núcleos de agricultores e comerciantes em toda as regiões.

Cabe destacar, que segundo Almeida (2008), a produção da cana de açúcar cultivada no Vale do Jiquiriçá era usada para o fabrico da rapadura, não possuía a função açucareira como no Recôncavo e era consumida pela população local e comercializada na cidade de Salvador.

Outra cultura importante para o desenvolvimento da economia do território foi o café, responsável por parte do desenvolvimento alcançado por alguns municípios da região do Vale do Juguriçá no período iniciado em 1890 até a sua queda na crise de 1929, a exemplo, dos municípios de Mutuípe, Jiquiriçá e Ubaíra. A crise do café contribuiu para revelar os problemas advindo do modelo de desenvolvimento adotado. A concentração de terras, que mais tarde se destinou a criação de gado em alguns dos municípios, a emigração acelerada da população do campo para a cidade, incluído os grandes centros urbanos como São Paulo e Salvador, o desemprego, a pobreza e as desigualdades sociais presente principalmente no campo.

A partir da década de 1930, a cultura do cacau integrou a dinâmica socioeconômica do território. O cacau passou a assumir uma posição de destaque

na produção agrícola e foi colocada como uma grande possibilidade de retomada do desenvolvimento da região. O ciclo da cultura do cacau foi marcado pelo seu auge, com o crescimento da produção e da economia da região, até a sua crise, com a queda dos preços e o problema da vassoura de bruxa, praga que comprometeu a produção cacauzeira.

A política econômica do Vale do Jiquiriçá esteve diretamente relacionada com as necessidades estabelecidas pelo Recôncavo Baiano, sob as diretrizes da expansão do mercado interno e externo. O início do século XX com a região do Vale do Jiquiriçá já consolidada a região passou a integrar os sistemas de transportes e o comércio da Bahia, além de ser responsável pelo abastecimento do mercado interno e das regiões circunvizinhas com a produção agropecuária.

Até hoje o Território do Vale do Jiquiriçá carrega as marcas dos processos econômicos, culturais, políticos e sociais que contribuíram para o desenvolvimento da região, no entanto os limites da pesquisa não nos permitiram aprofundar. Embora a região carregue marcas dos avanços e desenvolvimento econômico, carrega também as marcas sociais provocados por esse modelo de desenvolvimento, a exemplo de problemas sociais, como a concentração de terra, problemas advindos da monocultura, uso desenfreado de agrotóxicos, pobreza, precarização do trabalho no campo e na cidade, altos índices de analfabetismo e baixa escolarização da população, entre outros.

Atualmente o Território do Vale do Jiquiriçá localiza-se entre duas importantes rodovias federais: BR-116 e BR-101. É atendido também por estradas estaduais que fazem interligação com as rodovias federais, como a BR-420, que passa pelos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês, Itaquara, até Jaguaquara; a BA-540, que faz ligação entre Mutuípe e Amargosa; e a BA-026, que cruza Planaltino, Nova Itarana, Brejões e Amargosa (SEI, 2012, 2012, p.185).

Segundo dados do IBGE (2010), o território tem uma área de 12.415,98 km², ocupada por uma população de 313.678 habitantes, representando 2,24% da população baiana. Destes 313.678 habitantes, 124.532 estão localizados na área

rural e 166.844 na área urbana. Considerando o gênero, a população era de 49,8% do sexo masculino, e 50,2%, do sexo feminino.

O território é composto por 20 municípios, que são: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

Segundo a SEI (2014), dos 20 municípios que compõem o Território do Vale do Jiquiriçá, Jaguaquara é o mais populoso com uma população de 51.011 habitantes, seguido de Amargosa 34.351 e Maracás com 24.613 habitantes. Os municípios com a menor população é Lafaiete Coutinho com uma população de 3.901 mil habitantes e Cravolândia 5.041 habitantes, (conforme tabela1).

Tabela 1. Municípios que integram o Território do Vale do Jiquiriçá, área Km², população total, urbana e rural-2010.

Município	Área Km²	População urbana (2010)	População rural (2010)	Total da população (2010)
Amargosa	431,673	24.891	9.460	34.351
Brejões	518,566	4.937	9.345	14.282
Cravolândia	182,585	3.180	1.861	5.041
Elísio Medrado	179,329	3.248	4.699	7.947
Irajuba	459,047	3.273	3.729	7.002
Itaquara	344,092	4.608	3.070	7.678
Itiruçu	322,024	9.526	3.167	12.693
Jaguaquara	924,743	38.850	12.161	51.011
Jiquiriçá	238,602	5.581	8.537	14.118
Lafaiete Coutinho	498,103	2.104	1.797	3.901
Laje	449,834	6.080	16.121	22.201
Lajedo do Tabocal	382,937	5.149	3.156	8.305
Maracás	2413,264	17.707	6.906	24.613
Milagres	420,357	7.789	2.517	10.306
Mutuípe	275,83	9.659	11.790	21.449
Nova Itarana	475,381	2.715	4.720	7.435

Planaltino	955,36	3.640	5.182	8.822
Santa Inês	379,271	9.514	849	10.363
São Miguel das Matas	230,888	3.360	7.054	10.414
Ubaíra	659,138	8.822	10.928	19.750
Vale do Jiquiriçá	10.741,037	164.633	127.049	301.682
Estado da Bahia	564.733,08	10.105.218	3.916.214	14.021.432

Fonte: IBGE (2010).

É importante considerar que apesar do Território do Vale do Jiquiriçá na sua totalidade apresentar maior número de habitantes na área urbana, metade dos municípios que compõe o território, tem a população rural superior à população urbana, isto é, os municípios de São Miguel das Matas, Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Brejões, Elísio Medrado, Irajuba, Nova Itarana, Planaltino, tem maior número de habitantes no campo. São 10 municípios com população rural maior! No território 54,6% da população urbana e 45,4% população rural.

Geograficamente, o Território do Vale do Jiquiriçá apresenta uma diversidade ambiental, caracterizada pela transição entre dois ecossistemas: mata atlântica e semiárido. Segundo a SEI (2015), a maioria dos municípios do território se enquadram na região semiárida com a predominância do clima subúmido a seco.

A maioria dos municípios do território se insere na Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá, formada por importantes rios permanentes, como o Jacuba, o Jiquiriçá e o Rio Velho, além dos intermitentes (SEI, 2014). A Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá constitui-se importante para a atividade econômica do território, pois além da utilidade vital na agricultura de subsistência e irrigação das grandes lavouras, os rios que cruzam o território, tem potencial turístico e eco turístico.

A vegetação é caracterizada pela diversidade de paisagens que vai desde a vegetação natural (floresta secundária, caatinga, e a floresta estacional), até a vegetação modificada pela ação humana (pastagens, e vegetação caracterizada pela cultura agrícola: cacau, banana, mandioca, café, entre outras) (SEI, 2014).

O Território do Vale do Jiquiriçá possui uma dinâmica caracterizada pela presença da produção agrícola, com uma produção diversificada, devido as características ambientais. A região da zona da Mata é marcada pela produção de cacau, banana, mandioca, frutas tropicais diversas, pecuária em pequenas e medias propriedades. Na zona de transição predomina a cultura do café, horte-fruticultura, caju e pecuária extensiva em pequenas, medias e grandes propriedades. A zona do semiárido é caracterizada pela pecuária extensiva em grandes propriedades, com pequenas áreas de horticultura irrigada (QUAN E OLALDE, 2010).

A agropecuária é a base econômica e produtiva do Território do Vale do Jiquiriçá. A agricultura familiar, mesmo não se encontrando na totalidade do Território, constitui fonte de emprego e renda e abastece os mercados urbanos e regionais (FASE,2015).

Segundo levantamento e sistematização de dados referentes à estrutura fundiária do Território do Vale do Jiquiriçá, tomando como base o banco de dados do projeto Geografar (2006), o Território do Vale do Jiquiriçá é caracterizado por altos índices de concentração da terra e por baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social e a maior concentração de terras no Território, atualmente, se encontra no município de Brejões, cujo índice de Gini³⁴ é de 0,908. Observa-se um grande número de pequenas propriedades com áreas reduzidas, enquanto as grandes propriedades apresentam-se em menor quantidade, mas concentram a maior parte das terras.

Existem no Território do Vale do Jiquiriçá dezessete projetos de Assentamento de Reforma Agrária e treze projetos de Crédito Fundiário e combate à pobreza rural, distribuídos nas cidades de: Cravolândia, Itaquara, Jaguaquara, Lajedo do Tabocal, Maracás, Ubaíra, Brejões, Irajuba, Lafaiete Coutinho, Planaltino e Santa Inês(LIMA, 2011).

³⁴ Índice de Gini, também chamado de Coeficiente de Gini é um instrumento estatístico utilizado para medir a desigualdade na distribuição de renda da população de um determinado lugar (região, território, país, etc.). Esse instrumento foi desenvolvido pelo estatístico italiano Conrado Gini e publicada no documento "Variabilità e Mutabilità" em 1912, por isso tem essa denominação. Além de ser um instrumento muito utilizado para calcular a desigualdade de distribuição de renda, pode também ser utilizado para medir qualquer distribuição, como concentração de terra, riqueza entre outras.

Com esse trabalho de pesquisa busca-se compreender a realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo do Território do Vale do Jiquiriçá e esse é um dos elementos a ser pensado: a educação e sua relação com a o desenvolvimento agrário. Em que medida o acesso à terra e o desenvolvimento de políticas públicas específicas para o campo contribuem para alterar ou não a perversa realidade educacional, desigual presente no campo.

O desempenho do Produto Interno Bruto (PIB) do Território do Vale do Jiquiriçá é decorrente de três setores: comércio e serviços, agropecuária e indústria, com a predominância do setor de comércio e serviços, seguido pela agropecuária e indústria. Confirmado nos dados da SEI (2012, p.185),

Na composição do produto bruto do território de identidade, o setor de comércio e serviços tinha a maior representatividade, em média 70,0% de participação no PIB em 2012. Em alguns municípios, a proporção do setor terciário no VAB chegava a ultrapassar 75,0% (Milagres, 80,5%; Santa Inês, 79,7%; Mutuípe, 77,2%; Lajedo do Tabocal, 73,2%). Na agropecuária, a participação dos municípios no VAB ficava abaixo de 40,0%, exceto Brejões, com 41,4%. Já o setor industrial tinha um baixo peso no VAB, variando entre 16,5% (Amargosa) e 7,0% (Brejões) nos municípios do TI.

Significa dizer que o Produto Interno Bruto (PIB) dos Municípios do Território do Vale do Jiquiriçá é composto vultuosamente pelo setor de serviços, o que revela a fragilidade da economia. Essa fragilidade se reflete no PIB do território. No ano de 2012 foi de aproximadamente R\$ 1,9 bilhão, representando 1,1% do PIB total do estado. Os municípios de menor dinamismo econômico dependem dos serviços públicos e das transferências do governo federal, principalmente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), retratando o nível de pobreza e de dependência pela ausência de receitas próprias (SEI, 2012, p.185).

Nota-se, portanto, que os municípios de pequeno porte possuem uma frágil estrutura econômica e social, o que os torna dependentes de transferências governamentais estadual e federal. Geralmente os municípios mais dependentes são os de menor população, basicamente rural com baixo poder de arrecadação. E as prefeituras são as maiores empregadoras da população que acaba ficando dependente do poder público e o recurso que poderia ser investido em educação e

saúde, acaba sendo destinado as despesas com pessoal. A educação quase nunca é prioridade de gastos e despesas municipais. Terminando por depender dos recursos federais.

Os municípios, em sua maioria, apresentam vulnerabilidade fiscal, com baixa capacidade de receitas próprias, condicionadas a programas sociais³⁵ do governo federal, principalmente para custeio em educação, saúde, saneamento básico e investimentos em infraestrutura. “As receitas próprias são insuficientes para a execução de políticas públicas que possam melhorar a qualidade de vida da população” (SEI, 2012, p.185).

A população entre 0 a 14 anos do território, nas duas últimas décadas, diminuiu de 40,8%, em 1991, para 26,2%, em 2010 e ampliaram os grupos etários de 15 a 59 anos de 59,8% para 61,5% e de 60 anos ou mais de 9,4% para 12,3%. Os dados mostram que a tendência para os próximos anos, é a intensificação do crescimento proporcional da população de 60 anos ou mais. Analisa.

O envelhecimento populacional trará impactos significativos para diversos setores dado que esta faixa da população possui demandas próprias, muitos ainda têm vida economicamente ativa e tem direito a viver com dignidade. Nesse sentido, novas necessidades e demandas precisam ser pensadas para essa população, sobretudo na área da educação, onde as oportunidades educacionais sempre foram restritas, mesmo com a constatação de que o problema do analfabetismo atinge principalmente a população idosa e rural.

A população idosa foi historicamente excluída do projeto educacional, pois não despertava interesses ao processo produtivo, já que eram trabalhadores prestes a se aposentar ou já aposentados, que já não apresentavam vida produtiva. “Na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de

³⁵ O programa bolsa família constitui importante fonte de rendimento para a maioria das famílias pobres, urbanas e rurais, fato comum também a quase todos os municípios do território.

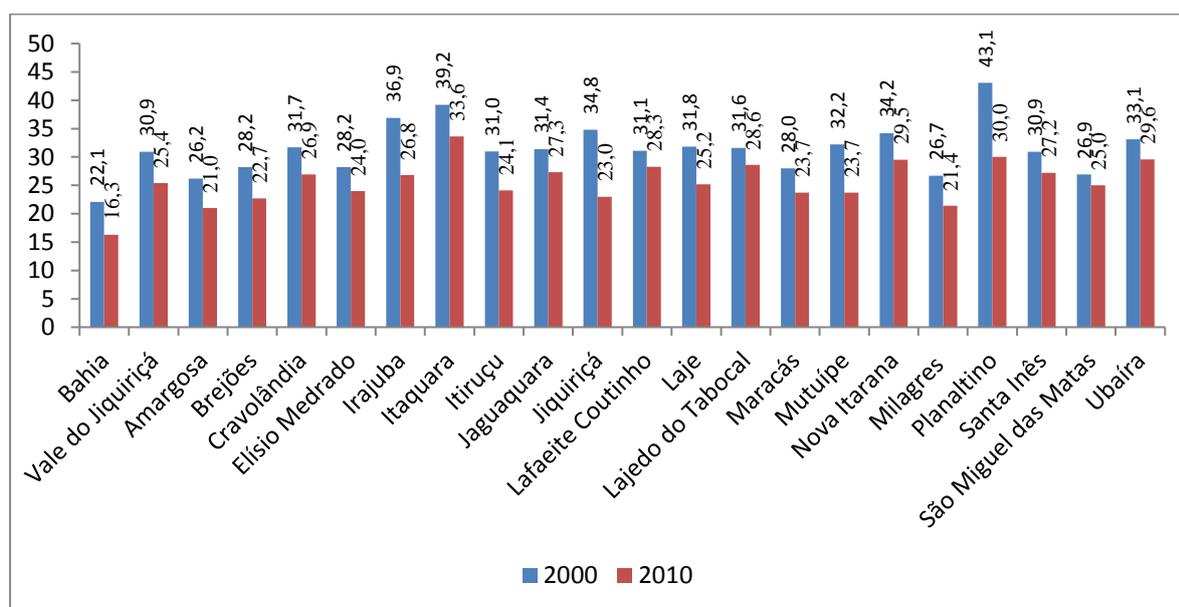
conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho” (PERES, p. 636, 2011).

O território possui uma incidência de extrema pobreza bem maior que a observada comumente em outros territórios de identidade do estado da Bahia. Segundo dados da SEI (2012, p.185),

a proporção da população em extrema pobreza no TI Vale do Jiquiriçá era de 19,4% maior que a apresentada pelo estado da Bahia (15,0%). No entanto, essa proporção se distribuía de forma diferenciada nos municípios do território de identidade. Nove deles tinham índices abaixo de 20,0%, e três, taxas superiores a 35,0%. A menor proporção de população em extrema pobreza foi a de Itiruçu (13,6%), e a mais elevada foi observada em Nova Itarana (36,2%).

Soma-se a isso, os problemas de ordem educacional. O Território do Vale do Jiquiriçá apresenta taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade de 25,4%, permanecendo acima da registrada para o estado. Os municípios que apresentam as maiores taxas de analfabetismo são: Itaquara (33,6%), Planaltino (30,0%) e Ubaíra (29,6%), como pode ser observado na figura 2:

Figura 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Bahia, Território Rural do Vale do Jiquiriçá e municípios (2000/2010).



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010, resultados de amostra. Cálculos da SEI. Perfil sei página 200.

No Brasil, segundo levantamento feito pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, considerando os dados do IBGE (2010) são 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Segundo essa mesma Campanha e considerando o último Censo Escolar (2015), no Território do Vale do Jiquiriçá são seis mil e três (6.003) crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Sendo que mais da metade, três mil cento e dezessete (3.175), são adolescentes, entre 15 e 17 anos.

A pesquisa traz dados importantes sobre o sexo, cor/raça, localização, nível de instrução dos responsáveis e renda média domiciliar dos pesquisados. Observa-se que no Território do Vale do Jiquiriçá as crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos que estão fora da escola são em sua maioria pobres, negras, residentes no campo, seus responsáveis são sem instrução ou ensino fundamental incompleto e possuem renda média domiciliar de até um salário mínimo

Analisando os dados dos municípios do Território concluímos que o número dos que não tem instrução ou abandonaram a escola nas séries iniciais do ensino fundamental é maior nos que recebem até um salário mínimo e menor nos que recebem mais do que 4 salários. Isso nos permite afirmar que as pessoas com renda baixa têm mais dificuldades para frequentar e permanecer na escola.

De acordo com o observatório do PNE (2016), em 2013 foram matriculados no Brasil, 1.746.072 jovens e adultos entre 18 a 29 anos. Em 2007, a taxa de matrícula na EJA foi maior, 2.358.517. Na Bahia foram registradas 262.075 matrículas na EJA em 2007 e 198.618 em 2013. No Território do Vale do Jiquiriçá em 2007 foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos 7.141, já em 2013 esse número caiu para 5.780. Nota-se, portanto, que o número de matrículas na educação de jovens e adultos vem caindo em nível nacional e regional de forma geral.

A tabela 2 do Censo Escolar (2015), dos municípios do Território do Vale do Jiquiriçá, nos permite observar que o número de matrícula foi menor na educação de jovens e adultos, onde foram matriculados 9.832 estudantes. Se nos atentarmos para as matrículas da Educação de jovens e adultos, do ensino fundamental nas

escolas rurais, notaremos que as matrículas no campo é ainda menor: 1.814 estudantes matriculados no campo em todo o território. E se compararmos com a matrícula urbana: 4.751 estudantes matriculados, observaremos que a diferença é ainda maior.

Tabela 2. Censo escolar dos municípios do TI do Vale do Jiquiriçá (2015).

Dependência Administrativa	Matrícula da Educação Básica											
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio		EJA	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	210	4.897	927	9.076	592	984	2.945
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	57	32	281	248	44	233
Municipal Urbana	1.554	1.756	3.977	200	11.252	2.586	9.391	1.921	0	0	3.767	89
Municipal Rural	666	184	3.228	117	5.845	3.795	2.703	1.598	66	0	1.770	0
Estadual e Municipal	2.220	1.940	7.204	317	17.097	6.591	17.048	4.478	9.423	840	6.565	3.267

Fonte: INEP/MEC, 2015.

Outro dado importante de ser analisado é com relação a idade dos estudantes que tem se matriculado na EJA nos últimos anos. Segundo o Censo Escolar (2014), o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, no entanto, cerca de 1 milhão desses estudantes ainda estão em idade escolar, ou seja, 30% das matrículas de EJA no Brasil são de jovens com idades entre 15 e 19 anos. Esse fenômeno é fruto da chamada “defasagem idade serie”. E à EJA tem sido colocado o desafio de reinserir esses jovens no sistema regular de ensino.

O levantamento de dados realizados nas Secretarias Municipais de Educação, dos municípios de Elísio Medrado, Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra e Santa Inês, comprova a existência deste fenômeno.

Tabela 3. Alunos Matriculados por faixa etária no Território do Vale do Jiquiriçá. Números de alunos matriculados por faixa etária -2016.

Municípios	Alunos entre 15 a 19 anos	Alunos entre 20 a 30 anos	Alunos entre 31 a 60 (e acima de 60)
Laje	60%	25%	15%
Mutuípe	50%	30%	20%
Jiquiriçá	60%	30%	10%
Ubaíra	50%	35%	15%
Santa Inês	40%	30%	30%
Elísio Medrado	50%	20%	30%

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas Secretarias Municipais de Educação – 2016.

O aumento da população jovem na modalidade da educação de jovens e adultos é uma realidade da EJA no Território do Vale do Jiquiriçá, esse quadro tem sido ocasionado por uma série de problemas, advindos de um sistema de ensino público deficitário, de marginalização dos alunos, atrelado ao mercado, que por meio de seus mecanismos de seleção, avaliação, classificação, aceleração, etc., produz a evasão, a repetência, a defasagem idade/série, a exclusão. Segundo Araújo (2009, p.2):

o modelo de avaliação escolar vigente no Brasil não apenas reprova, mas faz um número significativo de crianças em idade própria não querer estudar, porque não reconhece na escola espaço para desenvolver sua capacidade de aprendizagem. Conhecer essa realidade deve ser o ponto de partida para adequar a prática pedagógica ao aluno nela inserido, e não como vem sendo feito, usar este conhecimento como motivo para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar.

O autor faz pensar sobre a responsabilidade da própria escola na construção desse fenômeno, e conseqüentemente na construção de possibilidades para reinserir e incluir esses jovens na escola, através da modalidade da EJA. Um dos desafios é justamente a ampliação do acesso, associado as condições de ensino e aprendizagem, que por sua vez está diretamente relacionado ao financiamento da educação. Se faz necessário a priorização da educação pública, sobretudo da modalidade da EJA. O levantamento de dados realizados nas Secretarias Municipais de Educação nos permitiu traçar o perfil dos estudantes da EJA no Território. Constatamos que são em sua maioria negros, de origem camponesa, trabalhadores, com faixa etária entre 15 a 19 anos.

Tabela 3. Perfil dos estudantes que frequentam a educação de jovens e adultos nos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, e Elísio Medrado em 2016.

Municípios	Residência		Etnia/raça/cor			Ocupação
	CAMPO	CIDADE	NEGRA	PARDO	BRANCO	RURAL
Laje	80%	20%	90%	10%		90%
Mutuípe	70%	30%	70%	25%	5%	80%
Jiquiriçá	70%	30%	60%	30%	10%	85%
Ubaíra	70%	30%	60%	30%	10%	85%
Elísio Medrado	66%	32%	70%	20%	10%	75%

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados levantados nas Secretarias Municipais de Educação – 2016.

Embora os dados levantados nesses municípios indiquem que a maioria dos estudantes da EJA são trabalhadores do campo, no Território do Vale do Jiquiriçá tem-se contraditoriamente fechado escolas do campo e conduzido esses estudantes para a sede do município. Segundo o Censo Escolar (2014) o território possui 325 escolas rurais, dessas, 321 são escolas municipais, 3 escolas estaduais e 1 Instituto Federal. No ano de 2007 eram 579 escolas rurais, o que indica que no período de 7 anos foram fechadas 254 escolas rurais no Território.

A privação do direito a educação de milhares de crianças, jovens e adultos do campo. Em todo o Brasil mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. Nos questionamos o que significa o fechamento da escola para a comunidade camponesa? Pesquisas tem apontado que o fechamento das escolas do campo tem ocasionado uma series de problemas para essa população, que se veem sendo obrigada a relegar seus filhos ao transporte escolar, muitas vezes precarizados, o transtorno das longas horas de viagens, no caso dos jovens e adultos soma-se o cansaço do dia de trabalho, o que ocasiona desestímulo, perda de tempo para a

convivência familiar e comunitária. Será esse um dos fatores que tem ocasionado o abandono da escola?

A política de fechamento das escolas do campo vai na contramão da construção de um processo de inclusão dos povos do campo, do acesso ao direito a escolarização/educação. Constitui-se crime, na medida em que priva os sujeitos do campo do direito humano a educação. A realidade acerca do fechamento das escolas do campo, nos leva a refletir sobre as conquistas legais: até que ponto as políticas públicas conquistadas para educação do campo, tem contribuído para impedir a efetivação de políticas como essa?

O Estado brasileiro neoliberal³⁶ avança com suas medidas arbitrárias, usado o discurso da melhoria da educação, através de propostas aparentemente novas e viáveis, como a nucleação das escolas; a política de transporte escolar; etc. fecha escolas, em nome de um modelo de desenvolvimento econômico que precisa do campo sem gente e sem escola para se consolidar. Os municípios utilizam-se da justificativa da falta de recursos para a manutenção da escola do campo.

Esforços coletivos tem sido empreendido para enfrentar o fechamento das escolas do campo. A Lei 12.960 de 2014 que alterou o artigo 28 da LDB 9394/96 e instituiu a necessidade da justificativa pela Secretaria de Educação, análise do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar para o fechamento de escolas do campo. A campanha “ Fechar escola é crime” tem possibilitado colocar essa problemática em pauta, discutir, informar e mobilizar a comunidade para enfrentar a política de fechamento das escolas do campo.

Os dados levantados nas Secretarias Municipais de Educação que estão organizados na Tabela 5 expressam a realidade estrutural da EJA nos municípios pesquisados. Os seis municípios ofertaram em 2016, 66 turmas da EJA, sendo 26 turmas distribuídas entre 13 escolas rurais e 40 turmas distribuídas em 12 escolas

³⁶ Na primeira metade do século XX, significou a doutrina voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista. A partir da década de 1970, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia.

urbanas, observando-se que os municípios de Mutuípe e Jiquiriçá não ofertou turmas de EJA no campo no ano de 2016. Das 66 turmas de EJA distribuídas nos municípios, 25 turmas atenderam as series iniciais do ensino fundamental e 33 turmas ofertou o ensino das séries finais do ensino fundamental.

Com relação a matrícula da EJA, encontrou-se dificuldades para levantar dados, já que os sujeitos pesquisados não são os responsáveis direto pelo sistema de matricula. Somente os municípios de Laje e Elísio Medrado apresentou dados referente a matricula. No ano de 2016 os municípios de Elísio Medrado e Laje juntos matricularam 206 alunos para estudarem no campo e fizeram 213 matrículas de estudantes para estudarem na cidade.

Se tratando do quadro de profissionais da EJA, consta-se que dos 106 profissionais nos seis municípios, 27 atuaram no campo e 79 na cidade, observando que na maioria dos municípios os profissionais da EJA são em sua maioria os professores (destes, poucos são professores específicos da modalidade, a maioria estão assumindo a função por meio da extensão de carga horária), além, das coordenadores municipais da EJA os municípios contam com mais uma ou, duas coordenadoras pedagógicas no máximo e, as vices diretoras que trabalham nas escolas (em alguns municípios). Nota-se também que a maioria dos professores concursados trabalham na cidade e a maioria dos profissionais contratados trabalham no campo.

Tabela 4. Estrutura da EJA por municípios (números de escolas, turmas, séries, matrículas e profissionais dos municípios de Elísio Medrado, Laje, Mutuípe, Jiquiriçá Ubaíra e Santa Inês-2016.

Municípios	Escolas com EJA		Turmas de EJA		Turmas de EJA - Series iniciais (ensino fundamental)	Turmas de EJA- Series finais (ensino fundamental)	Matricula da EJA – 2016		Profissionais da EJA	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade			Campo	Cidade	Campo	Cidade
Laje	04	04	10	04	05	09	177	144	14	08
Mutuípe	00	01	00	14	02	12	0	0	00	23
Jiquiriçá	00	02	00	07	03	04	0	0	00	20

Ubaíra	04	03	08	03	05	01	0	0	03	13
Santa Inês	02	02	06	06	07	05	0	0	08	09
Elísio Medrado	02	01	02	06	03	02	29	69	02	06

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados levantados nas Secretarias Municipais de Educação – 2016.

A tabela 5 permite-nos analisar que embora os municípios que foram apresentados, tenham população rural maior que a população urbana (com exceção do município de Santa Inês), e os alunos matriculados na EJA no ano de 2016 serem eminentemente de origem camponesa, as turmas de EJA estão na cidade. E se comparando a estrutura escolar do campo e da cidade, a cidade possui estrutura escolar melhor que o campo. Os trabalhadores camponeses são literalmente obrigados a se deslocarem das suas comunidades de origem para acessar o direito a escolarização.

Entende-se a necessidade de refletir e aprofundar o estudo sobre os processos históricos, sociais e educacionais construído no campo. O acesso e a permanência na escola tanto de crianças e adolescentes, quanto da população jovem e adulta, sobretudo do campo, precisa ser analisado para além do aspecto educacional, se faz necessário considerar o contexto histórico, cultural, social e econômico. As condições materiais de existência dos sujeitos, a formação e a relação de trabalho e de produção da vida no território. As reais condições de acesso e permanência na escola, tais como: a oferta, as políticas de acesso e permanência, o material didático, a proposta pedagógica, o currículo, entre outros.

Compreender essas questões exige-nos compreender a história da Política Social e sua relação com a luta da classe trabalhadora pelos direitos sociais, inclusive o direito a educação. No capítulo a seguir abordamos elementos teóricos para compreendermos qual o lugar das políticas sociais no Brasil, como e por que ela nasce, em que se fundamenta, e quais seus desdobramentos e relação com as políticas de educação dos trabalhadores.

4. A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

Política Social é um tema amplo que transcende as ciências sociais, muito utilizado pela ciência e economia política, mas também pelas diversas ciências que se dedicam ao estudo dos fenômenos sociais. Tem perspectivas teóricas de abordagem, tipologias e análises diversas.

A ideia de política social originou-se no período da revolução industrial e de seus desdobramentos no movimento de ascensão do capitalismo, de intensificação da luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida e trabalho e do desenvolvimento da intervenção estatal. A política social surgiu como resposta as formas de tensionamentos e enfretamentos da classe trabalhadora aos problemas sociais, advindos da relação de exploração entre capital e trabalho.

A exploração dos trabalhadores tem relação com a necessidade de produção e reprodução do capital e a desigualdade social advinha do processo de sua acumulação. No século XIX, a classe trabalhadora iniciou a sua luta contra a exploração pelo trabalho, pela regulamentação da jornada de trabalho e pelo pagamento (salário) da venda da sua força de trabalho para a garantia da sua sobrevivência. O monopólio da força burguesa e a luta da classe trabalhadora por regulamentação da jornada de trabalho, expôs a questão social e exigiu a atuação do Estado, que atuou construindo as legislações fabris, no entanto, essas leis favoreceram ao capital.

Nesse período, a garantia de direitos sociais foi negada à classe trabalhadora, sob a égide do pensamento liberal que defendia a propriedade privada, a liberdade econômica (livre mercado) e política, a participação mínima do Estado nos assuntos econômicos da nação e o estado de direito. Que pregava a não intervenção estatal na regulação das relações de trabalho e das necessidades da classe trabalhadora, mas a garantia dos interesses do capitalismo liberal. O reconhecimento dos direitos civis partiu do princípio da garantia do direito individual a liberdade, a segurança e a propriedade, esses direitos eram privilégios à classe dominante. Neste contexto, as demandas pautadas pela classe trabalhadora foram tratadas com repressão e pequenas e parciais melhorias na vida dos trabalhadores.

A organização e mobilização da classe trabalhadora resultou em importantes conquistas no campo dos direitos políticos, a exemplo do direito ao voto, a organização em sindicatos e partidos políticos, etc. e conseqüentemente contribuiu para ampliar a luta e a constituição de direitos sociais que impulsionou mudanças no modo de intervenção estatal. Conforme Behring e Boschetti (2009, p. 64),

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado, entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX como o período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade.

Os resultados da crise de 1929³⁷, considerada a pior crise econômica da história do capitalismo também contribuiu para o processo de constituição da consolidação da política social, na medida em que foram constituídas as medidas de contenção e amortização da crise. O mercado capitalista mundial se viu limitado pelo enfraquecimento da sua base (o ideário do liberalismo econômico) colocado em cheque pela referida crise, que gerou queda na taxa de lucros, de consumo e conseqüentemente dos postos de empregos, as concorrências acirradas de mercados e a estagnação da produtividade, se fazendo necessário a intervenção estatal, “a sustentação pública de um conjunto de medidas anticrise ou anticíclicas tendo em vista amortecer as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo ensejadas a partir da lógica do capital” (BEHRING E BOSCHETTI, 2009, p. 71).

Pensar a configuração da política social no Brasil exige-nos compreender, em que molde, se deu a conformação do capitalismo em nosso país. A acumulação de capital da economia brasileira, historicamente se caracteriza pela sua subordinação e dependência ao mercado mundial. A lógica primitiva de capital se caracteriza pelo processo de colonização portuguesa que teve início no final do século XV e durou até o século XIX, nesse período a economia brasileira assumia caráter agroexportadora, caracterizada pelo latifúndio e exportação, através dos seus

³⁷ Crise que iniciou no sistema financeiro americano (referência de produção, consumo e acumulação de riqueza do mundo) se alastrou pelo mundo, foi causada por diversos fatores, como superprodução-agrícola e a falta de compradores interno e externo da produção de excedentes, crescimento das indústrias americanas e diminuição do consumo, a lei de livre mercado e o principal dos fatores a quebra da bolsa de valores de Nova York.

principais ciclos econômicos: a cana-de-açúcar, a mineração, o café, (período imperial). Períodos em que a escravização indígena e africana e a posse da propriedade territorial eram a base da economia brasileira.

Durante os primeiros quatro séculos de sua existência (XVI a XIX), o Brasil construiu relações de trabalho baseado na imposição do trabalho forçado, através da mão de obra escrava, submetendo-o a uma intensa desvalorização. A naturalização do processo de escravização dos trabalhadores, contribuiu para que a questão social não fosse vista, nem colocada como um problema da nação. As questões sociais eram baseadas na garantia de benefícios sociais para os proprietários de terra e de escravos, e para os donos do comércio (a elite da época). Para garantir esses direitos utilizava-se da repressão e autoritarismo das forças públicas e privadas a qualquer tipo de ameaça.

A consolidação do capitalismo brasileiro se dá sob o contexto da sociedade colonial, e a crescente necessidade de construção de uma nova sociedade, baseada em outras relações de trabalho e de produção, inspirado pelo ideário liberal que impôs a ruptura com o passado para o alcance do desenvolvimento segundo o modelo mundial. Esse processo de mudança e de construção de um novo projeto de sociedade acontece sem a incorporação das massas, sem a contribuição dos trabalhadores.

A consolidação do capitalismo acontece sob contradições entre o discurso e a realidade brasileira. As ideias liberais pregavam o trabalho livre numa sociedade que carregava nas suas entranhas relações escravagistas de trabalho, produção e acumulação de riqueza. O liberalismo, mesmo que seja através de outros moldes, se colocou a serviço da manutenção dos privilégios das classes dominantes, em detrimento dos trabalhadores, a partir da atuação do Estado, “visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte confusão entre público e privado” (BEHRING E BOSCHETTI, 2009, p. 73).

O capitalismo vai se consolidado no Brasil a partir do processo de modernização conservadora, agregando e conciliando os interesses senhoriais e os interesses do capital estrangeiro na constituição da vida econômica. Essa relação cria condições para mais tarde se concretizar as relações de dominação burguesa, também baseada na construção de uma economia que atendessem aos seus interesses particulares e políticos.

A história da formação do capitalismo no Brasil demonstra que até a primeira década do século XX as questões sociais foram tratadas a partir dos interesses das classes dominantes e os trabalhadores escravizados não tinham direito a ter direitos, ou seja, não gozavam de direitos sociais e civis. As questões sociais decorrentes do processo de escravização e exploração da força de trabalho humana só passa a ser tencionada politicamente com o fim da escravidão e as mazelas sociais trazidas por ela, e a dificuldade no processo de incorporação dos ex-escravos no mundo do trabalho.

Segundo Behring e Boschetti (2009, p. 73),

a criação dos direitos sociais no Brasil resulta da luta de classes e expressa a correlação de forças predominante. Por um lado, os direitos sociais, sobretudo trabalhistas e previdenciários, são pauta de reivindicação dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora. Por outro lado, representam a busca de legitimidade das classes dominantes em ambiente de restrição de direitos políticos e civis - como demonstra a expansão das políticas sociais no Brasil nos períodos da ditadura (1937-1975- e 1964-1984) que se instituem como tutela e favor.

A constituição da política social no Brasil se relaciona com a luta de classes, pelo reconhecimento de direitos sociais, contraria as ausências e frágeis medidas sociais tomadas pelos governos, no intuito de legitimar as forças dominantes, adequar os trabalhadores e conservar os privilégios da classe dominante.

Após a crise de 1929-1932 e a Segunda Guerra Mundial, inaugura-se um período de expansão acelerada das relações capitalistas e a expansão de políticas sociais em todo o mundo, que se caracteriza pelas mudanças intensas nos modelos de produção, com contribuições do pensamento Keynesiano de defesa do Estado, enquanto responsável pela reativação da produção e o reestabelecimento do equilíbrio econômico por meio da fiscalização, investimentos e da criação de fundos

públicos para manutenção da economia, ao fordismo³⁸, pacto de produção em massa e consumo em massa, visando garantir maior produtividade por meio do trabalho e ao mesmo tempo regulação das relações sociais por meio de acordos coletivos trabalhistas, através de negociações. Conforme Behring e Boschetti (2009, p. 73):

O Keynesianíssimo e o fordismo, associados, constitui-se os pilares do processo de acumulação acelerada de capital no pós-1945, com forte expressão da demanda efetiva, altas taxas de lucros, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central e um alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana, que sai da guerra em grandes perdas físicas e com imensa capacidade de investimento e compra de matérias-primas, bem como de dominação militar.

Esse momento histórico afeta a vida dos trabalhadores, provocando melhorias nas suas condições de vida, possibilitando o acesso ao consumo, ao lazer e a sensação de estabilidade no emprego o que orienta as suas lutas em direção aos acordos coletivos, a fim de garantir ganhos diante da produtividade e da expansão das políticas sociais.

As mudanças ocorridas contribuíram para construção do Estado de Bem-Estar (welfare state), sistema de intervenção estatal de garantia da regulação das relações sociais e de mercado. Observa-se que a construção do Estado de Bem-Estar se deu de forma diferente, nos diferentes países do mundo.

Os acontecimentos mundiais das primeiras décadas do século XX afetaram também a economia política brasileira, e repercutiram na formatação da política social aqui no Brasil. Observa-se que a formação social brasileira, acontece em um tempo histórico diferente dos países do capitalismo central e por isso, tem características diferentes. No Brasil, a constituição de relações sociais tipicamente capitalistas se deu no contexto da Revolução de 1930. A Revolução liderada por Getúlio Vargas acarretou em profundas mudanças no Estado e na sociedade brasileira, inclusive essas mudanças contribuíram para alterar a forma de produção econômica, quebrando a hegemonia do café e possibilitando a entrada de novas

³⁸ O fordismo é um sistema de produção, cujo seu método consiste na produção fabril em massa, com o objetivo de aumentar a produção com controle do tempo, reduzir os custos de produção e consequentemente baratear o valor do produto, garantir o consumo em massa e o processo de valorização e acumulação do capital

oligarquias agrárias e do setor da indústria na economia. Os processos de modernização no Brasil se deu sob a disputa de hegemonias.

Por meio de ditadura foi instalado no Brasil uma modernização conservadora, modelo que tinha como princípio mudar para manter, isto é, tinha como estratégia o crescimento da produção agropecuária mediante a renovação tecnológica sem alteração da estrutura agrária. O Estado social foi constituído nos preceitos dessa modernização. Tratou da regulamentação das relações sociais de trabalho, e de medidas em direção a política social do país. Medidas como a criação de leis trabalhistas³⁹ a partir da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a implantação do sistema previdenciário estatal que passou a cobrar uma contribuição dos trabalhadores para oferecer benefícios previdenciários; a criação do Ministério da Educação e da Saúde pública voltado para a construção de um sistema nacional público de ensino e de saúde, e a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁴⁰.

Todas essas medidas sociais adotadas pelo governo inicialmente tinham caráter de tutela, favor, clientelismo, assistencialismo, não se constituiu na ideia de direito social da classe trabalhadora. O reconhecimento dos direitos sociais somente se consolida com a Constituinte de 1937 ao instituir a necessidade do Estado em reconhecer as categorias de trabalho e com a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT⁴¹.

O Estado no governo Vargas atuou na regulamentação das relações entre capital e trabalho, através do autoritarismo constituiu e aprovou legislações de maneira a evitar conflito social entre a classe trabalhadora e a classe dominante. A partir da substituição da ideia de luta de classes, pela luta de conciliação entre classes, criou um sistema corporativo de legalização da sindicalização, a fim de conciliar a demanda imposta pelos trabalhadores às demandas da nova ordem produtiva. Segundo COUTO, (2004, p.104),

³⁹ Leis trabalhistas como salário mínimo, a carteira de trabalho, a jornada de oito horas, as férias remuneradas, a regulamentação do trabalho da mulher e do menor de idade e a obrigatoriedade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

⁴⁰ A Legião Brasileira de Assistência foi uma instituição criada em 1942 para tratar e articular a assistência social no Brasil.

⁴¹ Foi um conjunto de regras criadas para proteger o trabalhador. A lei que estabelece a CLT data de 1º de maio 1943.

O perfil das políticas sociais do período de 1937 a 1945 foi marcado pelos traços de autoritarismo e centralização técnico-burocrático, pois emanavam do poder central e sustentavam-se em medidas autoritárias. Também era composto por traços paternalistas, baseava-se na legislação trabalhista ofertada como concessão e numa estrutura burocrática e corporativa, criando um aparato institucional e estimulando o corporativismo na classe trabalhadora.

Todas as medidas e políticas sociais implantadas no Governo de Getúlio Vargas destinou-se a sustentação do desenvolvimento do setor industrial e ao controle da classe trabalhadora. O governo Getulista, mesmo assumindo caráter populista e desenvolvimentista desempenhou papel importante no processo de constituição dos direitos sociais. Cabe registrar que os avanços e conquistas do período, no que diz respeito a direitos trabalhistas contemplou somente os trabalhadores urbanos, da indústria, não atendeu as necessidades sociais da massa de trabalhadores ligados a outros setores da sociedade, o campo por exemplo, foi esquecido, relegado a negação de direitos e de serviços sociais.

Embora no período getulista o Estado tenha passado por um processo intervencionista na vida socioeconômica do país, iniciando uma forte participação nos setores de produção e serviços, inclusive com a criação de empresas como a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, e mais tarde, a Petrobrás, dirigindo-se para a intervenção estatal na economia e para o nacionalismo, o nascimento da política neoliberal, nos anos de 1970, impediu a participação do estado nos rumos da economia, defendia-se a política de privatização de empresas estatais e a livre circulação de capitais internacionais com ênfase na globalização e as políticas sociais é gravemente ameaçada por esse modelo. A seguir discute-se sobre como a política social foi afetada pelo modelo neoliberal.

4.1 A POLÍTICA SOCIAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

A política social no final do século XX início do século XXI foi marcada pelas fortes transformações sociais e políticas, advindas da reação burguesa à crise do capital internacional, iniciada nos anos 1960. Em um tempo histórico diferente dos

demais países, o Brasil vivenciou no contexto da ditadura militar o chamado Milagre Econômico, influenciado pelo pensamento fordista.

O Milagre Econômico brasileiro foi justamente o rápido crescimento econômico ocorrido entre os anos de 1969 e 1973 no governo do general Médici. Associado ao capital estrangeiro, o Brasil viu a sua economia crescer consideravelmente. O PIB (Produto Interno Bruto) cresceu entre 7% e 13% ao ano, houve melhorias significativas na infraestrutura do país, aumento do nível de emprego, acelerado desenvolvimento industrial, aumento do mercado interno consumidor, advindo dos investimentos nos setores de siderurgia, geração de eletricidade e indústria petroquímica, fortalecimento das empresas estatais, privadas e multinacionais. No entanto esse crescimento econômico não significou redistribuição dos bens produzidos para todas as camadas da sociedade, mas uma vez, assistiu-se a burguesia tomar posse da maior “fatia do bolo”, melhor dizendo do “bolo inteiro” e as questões sociais passou a ser tratada com assistencialismo, repressão, tortura e até morte daqueles que não comungou com o regime e que se ousou a reivindicar qualquer tipo de melhoria.

Embora a economia tenha crescido consideravelmente, não houve distribuição de renda e, portanto, aprofundou-se o crescimento das desigualdades sociais e a concentração de renda, aumentou-se a dívida externa e o Brasil tornou-se dependente do capital estrangeiro. Criou-se condições que impulsionou os conflitos sociais, a exemplo das greves no ABC, em São Paulo, no final da década de 1970.

A crise no mercado mundial da década de 1970 afetou diretamente a economia brasileira. E o Brasil no início da década de 1980 passou por uma crise econômica crônica com elevadas taxas de inflação, déficit da balança comercial, diminuição do PIB, conseqüentemente altas taxas de desemprego, diminuição do consumo interno, enfraquecimento das empresas nacionais. Entramos nos anos de 1990 com um país destruído pela inflação, com baixos investimentos públicos e privados, com problemas sociais gravíssimos, o que caracterizava o fim da

hegemonia liberal e a possibilidade de construção da hegemonia neoliberal (BEHRING E BOSCHETTI, 2009, p. 73).

É importante destacar que esse acontecimento contribuiu também para as mudanças na política, inclusive o fortalecimento da esquerda brasileira, que no final dos anos 1980 através da Constituinte modificou os rumos da política do país. Surgiu novos sujeitos políticos que tomaram conta do país interferindo na agenda política e pautando a constituinte. Confirma Behring e Boschetti (2009, p. 73),

Esse movimento operário e popular novo era um ingrediente político decisivo da história recente desse país, que ultrapassou o controle das elites. Sua presença e sua ação interferiram na agenda política ao longo dos anos de 1980 e pautaram alguns eixos na Constituinte, a exemplo de: reafirmação das liberdades democráticas; impugnação das desigualdades descomunal e afirmação dos direitos sociais; reafirmação de uma vontade nacional e da soberania, com rejeição da ingerência do FMI; direitos trabalhistas; e reforma agrária.

A Constituinte marcou o início do processo de transição democrática em nosso país e expressa a disputa entre as forças hegemônicas, representados pelos grupos tradicionais conservadores e os movimentos sociais e políticos que defendiam a transição democrática. Os grupos conservadores rearticularam e gestaram um consenso neoliberal para enfrentar os problemas econômicos brasileiros. Vimos, mais uma vez, na Constituição dos direitos sociais, uma dualidade, com tendência a beneficiar a classe dominante do país. Nesse contexto ocorreu um desaparecimento e uma fragmentação burocrática da política social, sem precedentes. Apesar das conquistas instituídas na Constituição Federal de 1988 anunciar a necessária reforma democrática do Estado, e da política social, e os movimentos sociais apontarem a legitimidade da necessidade de reformas efetivas, a situação econômica brasileira e internacional, e as forças contrárias a essa tendência, não as permitiu.

A década de 1990 foi marcada pela ideia e pelas políticas de contrarreforma neoliberal e se sucederam nas décadas seguintes até o presente. A contrarreforma neoliberal também impactou e continua impactando na política social. É importante dizer que embora o discurso tenha sido de contrarreformas, desde 1990 temos contraditoriamente assistido as constantes mudanças sociais e econômicas reformistas orientadas em direção ao mercado. Segundo Behring e Boschetti (2009,

p. 149), o termo reforma foi amplamente utilizado pelo projeto neoliberal, elas acreditam que esse termo foi usado de forma pragmática, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais, sua direção sócio histórica”.

O que se construiu foi um projeto de contrarreforma neoliberal que implementou medidas e ações reformistas incapazes de modificar a estrutura social e econômica deste país. Não espera-se que a burguesia brasileira conservadora e antidemocrática realize reformas estruturais de democratização real do Estado e distribuição dos bens produzidos socialmente. As reformas advindas do projeto neoliberal apontam para a permanência de uma modernização conservadora, que propõe reformar o Estado na perspectiva do reajuste fiscal.

Nota-se uma incoerência entre o discurso da necessidade de reformas e a política econômica adota, uma contradição entre leis constituídas sobre o discurso das necessidades de reformas e sua efetivação. Behring e Boschetti (2009, p. 152), citando Behring (2003,1999), ajudam a pensar sobre isso ao comparar o reformismo neoliberal à esquizofrenia:

Aqui ocorreu uma espécie de esquizofrenia (Behring 2003.1999): argumentava-se que o problema estava localizado no Estado, e por isso seria necessário reformá-lo para novas aquisições, corrigindo distorções e reduzindo custos, enquanto a política econômica corria aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas externa e interna.

A explicação é apreendida se comparar-se os discursos e os impactos sócio econômicos da política de privatização adotada no país. As justificativas e argumentos para provar a necessidade de uma política como essa escondeu a sua real intenção e resultados. Não nos contaram que a privatização brasileira iria colocar o nosso patrimônio público nas mãos dos estrangeiros, que as empresas privadas e as multinacionais seriam isentas de comprar os insumos brasileiros, que essa política iria acelerar o processo de terceirização da economia, dos serviços públicos, que as relações de trabalho seriam ainda mais precarizadas, que

aumentaria o desemprego e diminuiria a renda dos assalariados, que iriam terceirizar cargos públicos, entre outras questões. O que de fato esperava-se que acontecesse: o combate a crise fiscal e o equilíbrio das contas públicas nacionais, não aconteceram.

Levantamos algumas questões que caracterizam o caráter reformista neoliberal do Estado brasileiro. Primeiro a criação de organizações sociais e a regulamentação do terceiro setor para a execução de políticas públicas, através do estabelecimento de parcerias entre governo e organizações da sociedade civil, a exemplo das ONGs, Institutos Filantrópicos, Sindicatos, ETC. A partir dessa medida propaga-se o mundo da solidariedade, do serviço voluntário, entre outros. Segundo, a separação entre formulação e execução de políticas públicas a partir do discurso de que somente o Estado (governo) possui capacidade técnica necessária para a formulação da política, porem a execução pode ser desenvolvida pelas agencias autônomas determinadas, essa medida evidencia a desresponsabilização do Estado, ou seja a transferência de responsabilidade pela efetivação da política social. Terceiro, as medidas de descentralização, que nesse caso não tem nada a ver com partilha de poder, mas caracteriza-se pela transferência de responsabilidade pública entre as esferas municipais, estaduais, instituições privadas e filantrópicas.

O neoliberalismo é sinônimo de privatização, focalização, seletividade e descentralização e a sua hegemonia torna o campo da política social na perspectiva da universalidade e da redistribuição social, difícil de ser concretizada. As políticas sociais têm sido reduzidas a ações e medidas restritivas e compensatórias. A efetivação de direitos sociais em tempo de regressão conservadora e do princípio público universal de proteção social pelo Estado, instituído na Constituição de 1988, se torna um desafio diante da intrínseca tradição político econômica e socioculturais construídas historicamente.

Apesar da constituição brasileira indicar princípios de universalidade (direito iguais a todos os cidadãos, independente de raça, sexo, condição social...); princípios de uniformidade e de equivalência de benefícios (direitos e benefícios equivalentes para os trabalhadores do campo e da cidade); princípios de seletividade e distributividade dos benefícios (constituição de políticas e serviços

para beneficiar grupos com necessidades específicas); princípio da irredutibilidade (o que garante que nenhum benefício seja menor que um salário mínimo e que haja reajuste de acordo com a inflação); princípio de diversidade da base de financiamento (o que garante que a contribuição dos empregadores seja baseada na folha de salários, no faturamento e lucro da empresa e a obrigatoriedade dos municípios destinarem recursos para a garantia da seguridade social); princípio de democratização e descentralização da administração (o que prevê a gestão compartilhada entre entes federados, prestadores de serviços e trabalhadores), norteados a política social, esta, não tem sido implementada considerando esses princípios e por isso não tem dado conta de provocar mudanças profundas na saúde, educação, assistência, etc. (BEHRING E BOSCHETTI, 2009, p. 157).

A privatização dos serviços públicos afetou o campo da política social, gerando discriminação e injustiças sociais, comprometendo o acesso e a qualidade dos serviços públicos, aumentando o mercado e a indústria de serviços sociais que deveria ser públicos. Os direitos sociais conquistados e constituídos foi submetido ao ajuste fiscal, desembocando em uma distância entre as leis que garantem os direitos e a sua efetivação. A política social tem sido comprometida pelo orçamento fiscal, pela concentração e centralização de recursos na união, pela alocação de recursos nos serviços da dívida pública. Observa-se que o que se destina para a dívida pública é maior do que o que se destina para a seguridade social e para as políticas sociais.

Desde 1988 a política fiscal brasileira é orientada pelas recomendações estabelecidas nos acordos firmados entre o governo brasileiro e o Fundo Monetário Internacional. O modelo tributário brasileiro é injusto, com elevadas cargas tributárias sobre os bens e serviços de consumo, baixas taxas tributárias sobre a renda e imposto insignificante sobre patrimônio da Propriedade Territorial Rural (IRT), e a não taxação do patrimônio sobre grandes fortunas. Isso significa que vivemos no país onde os impostos e contribuições pesam mais sobre os trabalhadores, e os que possuem rendas altas e são proprietários da terra, empresas e dos meios de produção pagam menos e menores impostos. Se ao menos a arrecadação tributária fosse revestida em recursos para as políticas sociais, menos mal, mas, sabemos dos desvios de orçamentos públicos, dos

mecanismos de manipulação orçamentaria que transfere recurso do orçamento de um setor para outro, da transferência de recursos públicos para o mercado financeiros, do mecanismo do superávit primário (instituído em acordo com o FMI) em que o Brasil possui um déficit histórico, devido ao seu baixo PIB e altos juros de correção da sua dívida, assim, o governo não consegue pagar nem os juros e nem a sua dívida.

Percebe-se, que a trajetória das políticas sociais se conecta a política econômica monetarista e de ajuste fiscal, e que o seu parco e comprometido investimento compromete a qualidade e universalidade dos serviços públicos, a manutenção e efetivação de direitos sociais historicamente e arduamente conquistados. Essa conexão malfeita gerou e continua gerando problemas sociais gigantescos. Pesquisas tem apontado que a desigualdade social brasileira causada pela concentração de renda, de terra, dos meios de produção e do conhecimento socialmente produzido, tem determinado os problemas de ordem, cultural, social, racial, educacional, ambiental, territorial e comprometido a promoção da justiça social e as relações de produção da vida.

Os problemas sociais têm sido usados como mecanismo de manutenção do modelo de sociedade hegemônico e a educação é usada no processo ideológico de convencimento da legitimidade da condição de opressão, na medida, em que através dos seus sistemas de seleção, competição, classificação, exclui os “incapazes” de se inserir no mercado e nos processos do capital, – culpabilizando-os, fazendo os acreditar, que os únicos culpados são os próprios.

Se faz necessário superar o modelo de desenvolvimento capitalista, modelo que exclui, segrega, extermina, destrói a vida. A política educacional tem papel importante na construção da superação desse modelo.

Apresentamos a seguir a contextualização histórica da Educação de Jovens no Brasil, seu processo de constituição e legitimação. A contextualização histórica da EJA no Brasil, como política social, nos possibilitará compreender a complexidade da realidade da educação de jovens e adultos no Território do Vale do Jiquiriçá.

4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INFLUÊNCIA IDEOLÓGICA, LEGAL E POLÍTICA

A construção do conhecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, exige-nos compreender o processo histórico educacional da classe trabalhadora, a educação destinada às camadas populares. Desta forma, aborda-se a história para a compreensão da construção da EJA, os avanços e conquistas alcançados, os limites e desafios postos na contemporaneidade.

A Educação de Jovens e Adultos carrega consigo as marcas da privação, da ausência e da precariedade de medidas práticas e efetivas no campo da educação, o processo lento de evolução no percurso da história, sobretudo, na segunda década do século XIX. Guarda relação com os processos de produção e reprodução da sociedade capitalista e a luta da classe trabalhadora por direitos, por condições dignas de trabalho e de produção. É a partir deste prisma que analisa-se os processos de constituição e a importância da Política de Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento do campo.

A Educação de Jovens e Adultos foi gestada a partir do legado da educação popular. É importante registrar que a educação popular emerge e se afirma a partir da necessidade das classes populares defenderem seus direitos. Da compreensão da necessidade de um novo projeto societário. Segundo Paludo (2012, p.281) a educação popular tem raízes nas experiências históricas de enfrentamento ao capital pelos trabalhadores. No Brasil, as experiências de educação popular basearam-se no pensamento socialista, nas teorias de Paulo Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, ligado às mobilizações, organizações, e protagonismos dos trabalhadores na luta pela conscientização, libertação, emancipação e transformação social.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, esteve ligada à educação popular pelos processos de alfabetização. As práticas de alfabetização de adultos desenvolvidas sob o método Paulo Freire⁴², sistematizado em 1962, iniciado em

⁴² Paulo Freire foi um pensador e expositor da educação brasileira, com atuação e reconhecimento internacional. Ele foi reconhecido amplamente pelo seu método de alfabetização de adultos

Pernambuco, denunciava o caráter reprodutivista da ideologia dominante, pretendia a promoção e a conscientização do homem e da mulher. Paulo Freire defendia uma educação para a liberdade, conscientização, emancipação, pela humanização do homem, propondo ao povo o olhar crítico e a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel na transformação da sociedade.

O seu método de alfabetização foi desenvolvido através dos Círculos de Cultura⁴³ e dos Centros de Cultura, nos quais eram promovidos grupos de estudos e debates, através do diálogo, para o conhecimento da realidade, os problemas da educação brasileira. Após os debates, iniciava-se o processo de alfabetização. Com a alfabetização, pretendia-se superar as técnicas da leitura e da escrita mecânica e, para tanto, sugeria-se que o conhecimento da leitura e da escrita, fosse construído a partir de situações concretas e por meio do diálogo, ao invés das cartilhas adotava-se palavras e temas geradores.

O êxito do método Paulo Freire contribuiu para que a experiência fosse aplicada em outros estados brasileiros e serviu de base para a construção do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado através do decreto nº 53.465 em janeiro de 1964. O plano previa a alfabetização de 5 milhões de adultos em 2 anos.

Após 1964, no contexto da modernização conservadora⁴⁴, os movimentos populares, o trabalho de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, foi repreendido pelas constantes ameaças de golpes e contra-golpes, desencadeados pelas forças militares e conservadoras do país. A alfabetização e a educação das massas adultas eram sinônimo de ameaça para a preservação da ordem capitalista.

A partir de abril de 1964, assistiu-se a maioria dos programas e movimentos destinados a alfabetização de adultos, desaparecem, alguns poucos, como o Movimento de Educação de Base-MEB, sobreviveram no interior do país, no entanto, passou por reformulações metodológicas e diminuição do seu quadro de

desenvolvido em 1963 no Rio Grande do Norte. Paulo Freire sofreu perseguição no Regime Militar brasileiro, foi preso e exilado por defender uma educação política, conscientizada e emancipadora.

⁴³ Círculos de Cultura, consiste em espaços de diálogos, participação, trabalho em grupo.

⁴⁴ Modelo de desenvolvimento econômico do país.

atividades e técnicos (profissionais) e restrições financeiras. Paulo Freire, foi considerado subversivo, preso e depois exilado de maneira que o seu projeto não teve continuidade.

Paulo Freire, enquanto vivia no exílio no Chile e na Suíça, continuou produzindo conhecimento que até hoje embasa trabalhos nas áreas da educação popular, educação de adultos e na educação como um todo. Suas obras têm caráter político pedagógico de cunho emancipatório e contra hegemônico. Paulo Freire faz uma crítica profunda ao capitalismo, apontando o socialismo como possibilidade de transformação da sociedade.

A obra “Pedagogia do Oprimido”, lançada em 1969, é um dos trabalhos mais importante de Freire. Traz à tona a questão da relação dialética (contradição) entre opressores versus oprimidos, estabelecido pela sociedade capitalista. Contribui no pensamento de, como é necessário a construção de uma *práxis* de superação das contradições presentes nessa sociedade.

Durante as primeiras décadas do século XX, no clima de efervescência intelectual, iniciado com a primeira guerra mundial, surge o movimento modernista brasileiro, o “entusiasmo pela educação”, defendendo a necessidade de um país moderno, industrial, com base nos países europeus e nos Estados Unidos. A educação passa então a ser vista, por muitos intelectuais da época, como um instrumento de superação do atraso da sociedade brasileira.

No campo, a educação foi condicionada ao projeto de modernização e mecanização rural, e a proposta educativa tinha como base a formação para o mercado de trabalho (trabalho moderno, técnico e industrial). O ensino fundamentava-se na concepção urbanocêntrica, onde os conteúdos eram voltados para o processo da urbanização e industrialização, a cidade apresentada como superior e moderna e o campo como atrasado e sem condições de progresso. O conhecimento privilegiado era o conhecimento do mundo ocidental e industrializado e a diversidade dos sujeitos, a cultura, as formas de organizar o trabalho e de viver no campo era ignorado. O homem e a mulher do campo tratados como atrasados,

conservadores, matutos. Estereótipos que predominam ainda hoje sobre os povos do campo.

Por outro lado, eclodiu diversos movimentos, reivindicações em favor da universalização e gratuidade do ensino e de ampliação das oportunidades educacionais para o povo. Mobilizações em prol da educação popular. Levantou-se bandeiras de lutas contra o preconceito e exclusão do sujeito não alfabetizado e pelo seu direito ao voto. Neste contexto, a educação popular assumiu papel importante na problematização da concepção de educação adotada, no tensionamento da escola pública e na democratização do conhecimento.

Com a redemocratização do país, floresce os movimentos isolados de educação de adultos, as Universidades Populares⁴⁵, preocupados com a difusão cultural, através dos centros de debates, clubes de estudos, fóruns, criação de bibliotecas, museus regionais, centros de cultura popular, etc. ligados ao Partido Comunista, estudando e colocando em pauta os problemas educativos. Esses movimentos, pressionaram o Estado a ampliar as oportunidades de educação para os adultos e enfatizou a necessidade de educação para as massas.

As primeiras décadas dos anos 1960 caracterizou-se pela presença dos movimentos, como: O Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base - MEB⁴⁶, voltados para a promoção da cultura popular, valorização das expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito. Esses movimentos nasceram da preocupação de intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática educacional no país. Segundo Paiva (1973, p.231)

(...) a perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo "realismo"; eles buscam métodos pedagógicos adequados a preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade

⁴⁵ A Universidade Popular surgiu no Estado Novo e eram organizadas segundo o modelo Europeu e vinculadas as instituições de ensino ou a bibliotecas, seu objetivo era a difusão cultural.

⁴⁶ O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e apoiado pelo governo federal e tinha como objetivo inicial desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela Unesco, mais tarde, alinhando-se aos outros movimentos de cultura popular, passou a entender a educação de base como processo de "conscientização" das camadas populares, para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação.

em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação as condições sócio –econômicas e políticas do país.

A partir daí desencadeou uma série de ações voltadas para a educação de adultos e a cultura popular, a exemplo da realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o Seminário Nacional de Cultura Popular e a criação da Comissão Nacional de Cultura Popular, a difusão e práticas das ideias pedagógicas com novas formas de atuação educativa, novos métodos para a educação do povo, para a alfabetização da população adulta, contrário à ideia do “otimismo pedagógico”.

O período de 1964 a 1985 é marcado pela repressão e autoritarismo da Ditadura Militar. Diante dos altos índices de analfabetismo o governo militar criou através da Lei 5.379 de 1967, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), na tentativa de sanar o problema do analfabetismo, bem como, a preparação de mão de obra para atender as demandas do novo projeto de desenvolvimento.

A década de 1980 foi um período de significativas mudanças, e de novos ordenamentos no quadro político da nossa sociedade. Após longo período de ditadura militar, iniciou-se o processo de abertura política, e com a chegada dos governos democráticos e populares, as experiências de educação popular passaram a contribuir na definição das políticas educacionais.

Esse período foi caracterizado pelo surgimento de novas organizações da sociedade civil, como as organizações sindicais, associações científicas e comunitárias, os novos partidos políticos, as diversas organizações não governamentais e movimentos sociais diversos que pautou e construiu, diversas ações educativas e revolucionárias, através da educação formal e não formal, atendendo as demandas e pautas de interesse da população, que historicamente foram colocados à margem da sociedade. Há um tensionamento por parte dos movimentos sociais pela participação nas decisões políticas do Estado, que se vê obrigado a construir mecanismos de participação popular.

Posteriormente a partir de meados da década de 1990, surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, espaço de diálogos, formação, articulação e mobilização para intervenção no campo das políticas públicas de alfabetização e EJA e pressão política para o cumprimento do direito humano à educação de jovens e adultos. Os Fóruns de EJA, configuram-se como um movimento social na luta pela EJA, numa perspectiva libertadora, envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil organizada e instâncias de governo (Movimento Popular, Sindicatos, Universidades, Governo, ONGs, Sistema “S”, Estudantes, Professores, Ministério Público, Setor Privado e Poder Legislativo).

A década de 1990 foi marcada pelo processo de descentralização da educação básica. A reponsabilidade pública com a EJA e com os programas de alfabetização e pós alfabetização, deixou de ser da União e passou a ser dos estados e municípios (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.121). Para a alfabetização de jovens e adultos foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no governo Fernando Collor de Melo. O programa tinha o objetivo de reduzir 70% do número de analfabetos. Ainda nessa década teve a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1993 e o Plano Decenal de Educação para Todos.. O ano de 1990 foi considerado pela ONU o Ano Internacional da Alfabetização, e o mundo foi convocado para a Conferência Mundial para Todos, que se realizou em Jomtien – Tailândia.

O Brasil assumiu compromissos com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em prol da redução das taxas de analfabetismo que persistiam. As instituições governamentais e não governamentais brasileiras realizaram diversos debates, encontros, seminários, a fim, de construir estratégias para o enfrentamento do analfabetismo no Brasil.

Foram implementados pelo governo federal, três programas destinados a EJA: a) O Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de ofertar o ensino público para jovens e adultos, e reduzir o índice de pessoas analfabetas. Este programa, concebia a educação de jovens e adultos como um ato de solidariedade, humanitarismo, generosidade, deixando de reconhecer a educação como direito social, direito

humano subjetivo e foi caracterizado pelo assistencialismo⁴⁷, uma vez que nesse governo, a EJA, deixou de ser responsabilidade do Ministério da Educação, passando a ser tratada como uma ação social. O PAS foi finalizado junto com o governo de FHC em 2002, sem êxito, nem avanços no que tange a Educação de Jovens e Adultos.

b) O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foi criado em 1998, pela portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), no contexto de luta pela Reforma Agrária⁴⁸, aliado a forte organização e mobilização do Movimento dos Sem Terra, pela pauta da Educação do Campo, tendo em vista a realidade de negação histórica do direito a educação aos camponeses, sobretudo, o direito de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade (SANTOS, 2012, p.630).

O PRONERA é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos, assentados da Reforma Agrária, de crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos. Segundo, Santos (2012, p.629): “Os projetos educacionais do PRONERA envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de Educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação”. O PRONERA foi organizado na articulação conjunta com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e representa uma conquista dos movimentos sociais do campo.

Cabe ressaltar que em 2008 após uma denúncia de possíveis irregularidades do INCRA em convênio com Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual (FAESPE) e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) para a realização do “Curso Superior de Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Sócio

⁴⁷ É uma ação (doutrina, sistema ou prática) que pode ser desenvolvido individual, coletivo ou socialmente baseada no princípio de tirar proveito da condição de miséria, de pobreza ou de qualquer outra necessidade alheia. Muito usada por políticos para manutenção da base eleitoral e perpetuação no poder.

⁴⁸ É importante registrar que anteriormente em 1996, nesse contexto de luta pela Reforma Agrária aconteceu o Massacre de Eldorado do Carajás no Sudeste do Pará, onde 16 trabalhadores rurais foram assassinados na luta pelo direito a terra.

Economia Solidária” o PRONERA foi proibido pelo Tribunal de Contas da União - TCU de firmar convênios com as universidades federais e estaduais. Esta denúncia levou a determinação pelo Acórdão nº 2653/2008 do TCU que o instrumento a ser firmado com a entidade encarregada dos cursos, fosse feita por meio de contrato ao invés de convênios. Além disso, o acordo impede a participação dos movimentos sociais na execução dos cursos, ao determinar a criação de normas que impossibilite, “entes estranhos à administração pública” participarem dos processos de execução, acompanhamento, avaliação e demais fases do curso ofertado, especialmente os movimentos sociais ligados à questão agrária. (BRASIL.2008. p.1). Segundo Diniz, 2015, p.33),

essa determinação do TCU gerou severos impactos nas ações do PRONERA impedindo-o a dar continuidade a convênios já aprovados e criando obstáculos aos repasses de recursos para os convênios em andamento. Além, é claro, de obstaculizar a autonomia do programa com respeito à gestão dos projetos executados e a celeridade de suas ações.

c) O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), foi criado em 1995, e implementado em todas as regiões do país a partir de 1996, sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. O PLANFOR, tinha como objetivo principal apresentar oferta de educação profissional suficiente para qualificar ou requalificar anualmente, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA. Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR, receberam cursos em habilidades básicas, mas, o baixo nível de escolaridade dos cursistas continuou a ser apontado como obstáculo à eficácia do Programa.

As medidas tomadas pelos governos nessa década não foram suficientes para solucionar o problema do analfabetismo. E assistiu-se mais uma vez a uma política de EJA caracterizada por programas e projetos de caráter compensatório e de campanha, marcados pela descontinuidade, fragmentação e desfavorecimento do trabalho pedagógico.

A reforma educacional em meio ao modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica, implementada pelo governo federal em 1995, sob a justificativa de restrição do gasto público, com o objetivo de descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto

público em favor do ensino fundamental obrigatório, manteve “a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços”(HADDAD E DI PIERRO. 2000, p.123).

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A partir de muitas lutas travadas no seio da sociedade brasileira, como resposta às demandas por escolarização, colocadas pelos sujeitos organizados nos movimentos sociais, em resposta ao longo período histórico de exclusão da classe trabalhadora do campo e da cidade do direito de acesso à educação, a EJA foi instituída juridicamente por meio da legislação, sendo normatizada em leis, decretos e pareceres.

A EJA é um campo que vem se afirmando no Brasil, a partir das práticas, das pesquisas, dos debates das políticas públicas e da legislação. Os textos legais vigentes que a reconhece como direito de todos são a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394/96 - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação enquanto “direito nosso, dever do Estado”⁴⁹, ao ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não tem e não tiveram acesso a escolaridade básica, independentemente da idade, reconhece a EJA como um direito.

A oferta da educação para pessoas jovens e adultas passa a ser obrigatória e a não oferta caracteriza crime de responsabilidade, conforme disposto no artigo 208, inciso I, §§ 1º e 2º da Constituição Federal:

⁴⁹ Estado é um conceito concebido de diferentes formas, em diferentes momentos históricos, por diferentes matrizes teóricas - ideológicas. Neste trabalho pensamos o Estado Capitalista de maneira ampla e dialética, sem estudos mais aprofundados para definir se Estado democrático liberal, se social democrático etc. Para compreensão mais geral indicamos a leitura de Mendonça (2012).

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º - o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL,1988)

Ao dizer que a educação é direito de todos, independentemente do preconceito da idade, garantir a oferta do ensino com igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o ensino fundamental para os que não tiveram acesso na idade própria, institui-se o direito a educação dos jovens e adultos.

A Constituição Federal de 1988 firmou uma “intencionalidade política”, reconhecendo a necessidade de se estabelecer no plano dos direitos um caminho para superação das desigualdades educacionais. Inclusive é com base na Constituição que os sujeitos coletivos têm pautado e tensionado a garantia de direitos. No entanto, apesar do direito instituído em Lei, chegamos à década de 1990, sem políticas educacionais para a EJA e com a oferta de programas de alfabetização com caráter assistencialista e conservador.

A Emenda Constitucional de nº 14 de 12/09/1996 retirou a possibilidade de financiamento da EJA, pois essa emenda suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público de oferecer o ensino fundamental aos jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria e o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 que colocava como meta, acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, em 10 anos.

Essa mesma Lei criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF⁵⁰, mecanismo que excluiu a EJA das verbas de investimento da educação. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.123):

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a

⁵⁰ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996, e regulamentada pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº. 2.264, de julho de 1997, implantado nacionalmente em 1998.

educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

O Fundef contribuiu para o enfraquecimento da EJA, assim como outras modalidades e níveis de ensino, uma vez que as matrículas não foram consideradas para efeito da redistribuição dos recursos, como esclarece Ancassuerd (2005, p.12):

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, pela sua lógica de redistribuição dos recursos com base no número de matrícula existente, o FUNDEF, contribuiu para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9.424, as matrículas da educação infantil, de jovens e adultos(supletivo), e do ensino médio não são considerados para efeitos de redistribuição dos recursos, como matrículas no ensino fundamental regular valem para obtenção de recursos do Fundef, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado a dos demais níveis de ensino, que não trazem um centavo para os cofres dos governos. Se a educação infantil, e a educação de jovens e adultos e a do ensino médio (2º grau) já não eram privilegiadas antes, agora pela lógica do Fundef, tenderam a ser negligenciadas mais ainda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) -LDBEN de 1996 reforça o direito das pessoas jovens e adulta à educação, ao inclui-la como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria, afirmando em seu art.37, §1º, que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas e exames”.

Vários artigos da LDB incidem sobre a temática da Educação de jovens e adultos. Sendo tratada inicialmente no artigo 4º em dois momentos:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996).

O inciso VII, como também o parágrafo 2º do artigo 37, dá destaque, ao fato de que, parcela significativa dos que frequentam a educação de jovens e adultos são trabalhadores. No entanto, o que prevalece e norteia essa modalidade de educação é o conceito de suplência e que remete a reposição de estudos do ensino fundamental e médio. A EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono das classes regulares de ensino.

A LDBEN, se constitui em importante documento que trata da EJA, garantindo uma nova concepção para a educação de pessoas jovens e adultas, no entanto, e segundo Haddad (1997, p. 113), a LDB, trata da temática da educação de jovens e adultos de forma parcial e sob a ótica do Estado, retirando deste, a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de ensino. .

Segundo Santos e Viana (2011, p.95):

A grande causa dessa desresponsabilização do Estado se deveu ao fato de, a LDB 9.394/96, priorizar o ensino fundamental nos recursos, deixando margem para a criação de uma lei posterior, o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) para efetivar essa determinação normativa.

Em 2000, é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, apresentada na Resolução nº.1 de 05 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB). A presente legislação, abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio e Educação Profissional, seguindo os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e representa um marco histórico para a EJA, pois para além de normatizar e regulamentar, ela legitima o direito a educação para os jovens e adultos, estabelecendo princípios, objetivos e diretrizes, observando as especificidades da EJA.

É um documento denso e rico de informações e foi produzido com a ampla participação dos atores sociais do segmento. Foram realizadas diversas audiências

públicas e reuniões com os Fóruns de EJA em todas as regiões do país. Houve uma mobilização dos educadores e dirigentes da EJA.

As Diretrizes Curriculares, estabelecem funções que a EJA deve cumprir para efetivar-se como direito. Essas funções, devem obedecer aos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, como pode ser observado no seu artigo 5º:

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

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, constituiu-se importante conquista no campo do direito e se apresenta como caminho para superação do caráter compensatório presente nas políticas de alfabetização e de EJA. Uma possibilidade de enfrentamento da imensa dívida social e histórica privação do direito a educação da população jovem e adulta.

O direito A Educação de Jovens e Adultos é reforçado pelo Plano Nacional de Educação – Lei. 10.172 de 9 janeiro de 2001. Sancionada pelo Congresso Nacional. Segundo o texto do Plano:

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

Observa-se que, o PNE trata da concepção de educação continuada ao longo da vida, mas colocando como prioridade o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito.

O governo Lula em 2003, deu continuidade a programas iniciados no governo anterior, mantendo para a política de alfabetização de jovens e adultos os programas caracterizados pela duração em poucos meses e sem uma política de continuidade dos estudos. Dentre os programas citamos o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2002, caracterizado pela formação aligeirada (durante período de oito meses), pelo trabalho voluntariado (bolsa precarizada para desenvolver o trabalho de alfabetização) e pelo quadro de profissionais com formação em nível médio.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵¹, em 2004, aglutinando os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania representou um avanço significativo pois a partir da SECAD, várias ações e iniciativas focais foram implementadas, alguns programas de alfabetização e educação de jovens e adultos foram ampliados e outros criados.

⁵¹ A SECAD, sob o decreto presidencial nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011 foi reestruturada e acrescentada o eixo inclusão, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Observando que em junho de 2016 a SECADI foi extinta pelo governo Temer.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído pelo Decreto 5.478 de 2005 e posteriormente reformulado pelo Decreto 5.840 de 2006. O Decreto 5.840 de 2006, abrange os cursos e programas de educação profissional com destino a formação inicial e continuada e a educação profissional técnica de nível médio, com possibilidades de integração à elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental e em nível de Ensino Médio. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas e Agro técnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais são responsáveis pela oferta deste programa.

Rumment (2007, p.43) fazendo análise do PROEJA afirma que:

[...] o PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pese os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original.

O PROJOVEM, programa “voltado para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes” (Presidência da República, 2005), se destina aos jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, que não tenham concluído as oito séries do Ensino Fundamental, e não possuam vínculos trabalhistas formalizados. No final do ano de 2007 e início do ano de 2008, ocorreram algumas modificações no ProJovem. Atualmente o programa está subdividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. Com o novo ProJovem, haverá a unificação do valor do auxílio financeiro em R\$ 100,00⁵² que será estendido também aos jovens do campo. Segundo Rumment (2007, p.43):

O PROJOVEM representa uma perda sensível para a educação pois que, além de seu caráter assistencialista, representa uma iniciativa que não oferece à juventude efetivo acesso à educação mas, apenas, à certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade. O PROJOVEM constitui mais um exemplo de ação política que, sob a

⁵² O salário mínimo em 2007 somava R\$ 380,00.

aparência da inovação, gera a continuidade da submissão ao instituído. E o instituído, em nosso país, é gerador de diferenças de caráter socioeconômico cada vez mais extensas e profundas.

A promulgação da Lei 11.494/2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –FUNDEF – foi uma conquista importante e representa uma nova condição para a EJA dentro do sistema educacional brasileiro. Machado (2009, p. 30) defende que, a implantação do Fundeb gerou uma expectativa positiva para a EJA:

A grande expectativa segue com a implantação do Fundeb, pois a inclusão das matrículas da EJA no Fundo deveria representar, de fato, uma nova condição dentro do sistema educacional. Mesmo com todos os limites que poderiam ser fatores que inibiriam a ampliação da matrícula de EJA, o valor aluno/ano hoje praticado nacionalmente é bem maior do que o valor referência de apoio à EJA enviado aos sistemas pelo Programa Fazendo Escola.

Neste sentido, a garantia de recursos pelo Fundeb, mesmo sendo pouco, gera um sentimento de esperança na luta pelo pagamento da dívida social com os milhões de brasileiros excluídos do direito à educação, pois finalmente foi instituído a garantia de recursos para os municípios ou estados cumprir com suas obrigações na oferta e manutenção da EJA. Vislumbra-se, a possibilidade de superação do caráter emergencial histórico da EJA.

Por outro lado, embora o Fundeb garanta recursos para os municípios e estados cumprirem com as suas obrigações, estudos apontam que, o estabelecimento de um teto de 15% do fundo para ser gasto com a EJA, a exclusão das matrículas da EJA dos recursos do fundo e a ponderação atribuída a EJA sempre abaixo das demais modalidades, revelam o tratamento desigual, a importância menor atribuída a EJA com relação as demais modalidades de ensino.

É relevante pensar também, que a garantia de recurso pelo Fundeb não garantiu a demanda por EJA. Houve uma redução no número nacional de matrículas na EJA do Ensino Fundamental, os investimentos públicos para a modalidade

continuam baixos e a taxa de evasão na modalidade continua elevada. A constituição do Fundo, por si só, não garante o acesso, a permanência e a promoção de uma educação emancipadora.

A Constituição Brasileira através da “vinculação de recursos”, determina um percentual mínimo do orçamento a ser investido em Educação, mas, o fato da lei instituir esse percentual não garante que os estados e municípios cumpram com esses valores. Há um descumprimento da lei. De acordo com dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em educação (Siope), cinco estados (Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia e Sergipe) e pelo menos 165 municípios, a maioria de pequeno porte, investiram em 2008 um percentual inferior ao piso (RATIER e SANTOMAURO, 2009).

Os valores instituídos ainda são irrisórios para o tamanho da dívida histórica que o Estado brasileiro tem com a população jovem e adulta, historicamente relegada do direito a educação, desprovidos de oportunidades de acesso e permanência na escola. As demandas da EJA continuam imensas e latentes. O analfabetismo absoluto se reproduz. As legislações, os programas e projetos não dão conta de enfrentar e eliminar as problemáticas presente na EJA, o índice de jovens e adultos fora da escola é alarmante, sobretudo os sujeitos do campo.

É importante considerar as conquistas alcançadas no campo da EJA nas primeiras décadas do século XXI, no entanto, não podemos perder de vista que as iniciativas, ainda não se constituem em uma política social que envolva e atenda as demandas e necessidades da população jovem e adulta. Muito menos, tem interferido para a superação dos problemas históricos e estruturais que provocam o analfabetismo.

Mergulhar na história, nos permitiu perceber que não é à toa que chegamos ao século XXI enfrentando o problema do analfabetismo, com a persistência dos elevados índices. E a concordar com a afirmação de que “o alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso. Ele tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a

Primeira Republica e continua na atualidade” (ARAÚJO, 2012, p.251). A seguir, aborda-se sobre a constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos na Bahia.

4.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA: UM PERCURSO DESCONTINUO

A região Nordeste, sempre foi palco do analfabetismo, concentrando os maiores índices de pessoas não alfabetizadas e o maior contingente populacional não escolarizado, apresentando grande demanda de uma educação específica para a população jovem e adulta. Mas, apesar da grande demanda, as atividades voltadas para a EJA na Bahia, se restringiu inicialmente as iniciativas do governo federal.

Até meados da década de 1980 a Bahia, foi contemplada com a maioria das campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, que teve forte atuação no interior da Bahia, sobretudo, nas comunidades rurais. Muitos municípios do Território do Vale do Jiquiriçá participaram do Movimento de Educação de Base, a cidade de Amargosa é um exemplo da atuação expressiva do MEB no interior da Bahia, onde desenvolveu trabalho de mobilização e conscientização da população rural o que culminou na criação e atuação de sindicatos de trabalhadores rurais, com o apoio da Igreja Católica.

O Mobral, outro programa nacional de alfabetização que foi implantado na Bahia, com forte atuação no interior baiano. A Bahia seguia as orientações da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei, nº. 5692/71) no que se refere ao ensino supletivo e as orientações da Fundação Educar (1985).

No ano de 1987, a partir das ações do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação que o estado da Bahia começa a pensar na construção de uma política de Educação de Jovens e Adultos. Conforme os documentos da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/BAHIA, 1987, p. 03),

a questão central é construir uma política de educação de jovens e adultos que contemple a formação do cidadão, possuidor de direitos e deveres, e a preparação do trabalhador, produtor e consumidor, ou seja, que discuta a

relação entre educação e trabalho, a partir da concepção de cidadania, numa perspectiva histórica - crítica de compreensão da realidade.

A partir daí o Governo da Bahia,⁵³ implantou os Núcleos de Educação de Adultos (NEA), afim de “ proporcionar aos jovens e adultos uma educação básica voltada a formação do trabalhador e do cidadão capaz de participar de forma consciente, critica e responsável do processo de transformação da sociedade”(BAHIA, 1997,p.4).

É importante registrar que a implantação desses núcleos se efetivou em partes, deixando a maioria das cidades do interior de fora. Aquela velha história: as ações desenvolvidas para a EJA não dão conta de contemplar todo mundo que precisa, não atinge a população por igual, e na sua totalidade. Exclui a maioria dos que demandam a política.

Em 1988 é construído o processo de discussão e elaboração das propostas para a educação básica de jovens e adultos, destacando quatro projetos de ensino: Escola Popular Noturna (EPN), Ensino Individualizado (EI), Sábado e Domingo na Escola (SDE) e Exames de Educação Geral (EEG). Estes projetos eram destinados ao ensino de 1ª a 4ª serie (que atualmente corresponde a 2º ao 5º ano do ensino fundamental) e 5ª a 8ª serie (atualmente correspondente a 6º ao 9º ano do ensino fundamental), com período de um a dois anos para a conclusão. Foi implantado também o Programa de Alfabetização de Adultos no estado, visando reverter as taxas de analfabetismo que colocava o estado da Bahia em primeiro lugar, com relação as demais regiões brasileiras

Os projetos de ensino proposto para educação básica de jovens e adultos incluía uma pequena parcela da população do estado, tendo em vista que a maioria destes projetos foram implementados somente na capital e em algumas cidades do interior, a maioria pouco funcionou. O programa de alfabetização que tinha como meta alfabetizar 1.400.00 jovens e adultos no período de quatro anos, visando a continuidade do processo educativo pós-alfabetização, durou menos de um ano (SALES, 2008, p. 71).

⁵³ Sob a gestão de Waldir Pires (1987-1989).

Na década de 1990, em pleno governo Carlista⁵⁴, onde as linhas de ação do governo eram voltadas para reconstrução-modernização do estado, visando ajustar a Bahia à nova dinâmica mundial, caracterizada pela nova forma de organização do capitalismo. A lógica administrativa do Estado e a sua operacionalização foi baseada na ideia social-liberal⁵⁵. Entre as propostas social-liberal, destacamos a modernização da economia (estrutura produtiva). A educação e os projetos de ensino foram pensados e construídos nessa perspectiva.

A reforma do Estado foi direcionada ao alcance das metas para a modernização. No âmbito educacional, embora o governo assumisse o discurso de prioridade máxima da educação, as políticas educacionais, levaram tempo para serem consolidadas. As primeiras iniciativas se restringiram ao âmbito organizacional, construção, recuperação e a ampliação de unidades escolares (incluía ai a preocupação com o acesso).

Foram levantadas estratégias em prol da melhoria da qualidade do ensino, ainda no ano de 1992. O Projeto Nordeste na Bahia, financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pelo governo federal em parceria com o governo da Bahia, é um exemplo das estratégias levantadas. O projeto tinha como objetivo reverter o alto índice de evasão e repetência escolar.

O estado inicia o processo de reestruturação curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, visando a melhoria da qualidade do ensino e a consecução de mudanças socioculturais e tecnológicas exigidas pelo mundo moderno. No processo de reestruturação curricular foi apresentado as diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental de 1^a a 8^a séries (correspondente ao ensino fundamental de 9 anos) e para educação de jovens e adultos (suplência de educação básica).

⁵⁴Uma forma de atuação política enraizado de modo particular na Bahia por um grupo político dominante, (representado pela figura principal de Antônio Carlos Magalhaes-ACM, com 40 anos de atuação política), caracterizado pelo clientelismo, pela modernização econômica e pelo conservadorismo político (que não é estranho a política nacional).

⁵⁵ A Ideia social-liberal - está relacionado a modelo político caracterizado pela dissolução entre Estado e a economia (economia estimulada e regulada pelo próprio mercado e não mais pelo Estado). Para compreender o que foi a proposta social-liberal, conferir MELO (2008).

As taxas de analfabetismo eram muito grandes. Segundo dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), da população absoluta de 12.743.601 habitantes do Estado da Bahia, 66,6% concentrava-se na faixa etária entre 15 anos ou mais. Do total de pessoas nessa faixa de idade, 26,9% eram analfabetas, ou seja, 2.281.539 não haviam sido alfabetizadas.

As demandas pela Educação de Jovens e adultos era muito grande e o Estado da Bahia por meio da Secretaria de Educação, visando fortalecer a política de ensino fundamental para jovens e adultos, implantou em 1993, o Programa de Suplência da Educação Básica, visando atender a grande demanda de jovens e adultos que ainda não haviam cursado o ensino fundamental. Em 1996, o programa de Suplência foi ampliado para o Ensino Médio e implantado em nove escolas do Estado. Em 1998, o Programa de Suplência foi substituído pelo Programa de Aceleração, visando ser contemplado pelo recurso do FUNDEF, já que, o mesmo considerava para a liberação de recursos, somente o número de alunos matriculados no ensino fundamental regular (de 1ª a 8ª série)⁵⁶, excluindo os alunos matriculados em outras modalidades, inclusive o ensino supletivo.

Os objetivos do Programa consistiam em:

- I - Oportunizar ao jovem e adulto, em distorção idade-série o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos através de uma educação voltada para a formação do cidadão consciente e crítico capaz de participar de forma efetiva do processo de transformação da sociedade.
- II - Desenvolver uma ação pedagógica baseada na relação educação x trabalho através de um processo de discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão.
- III - Garantir ao jovem e adulto o domínio da leitura, escrita e cálculo como instrumento indispensável ao exercício pleno da cidadania.
- IV - Possibilitar o uso de raciocínio lógico, como forma de atingir o domínio de habilidades básicas de organização e expressão do pensamento.
- V - Instrumentalizar o aluno para fazer a leitura do mundo com vistas a ampliação do seu espaço social. (BAHIA, 1992, p. 19; BAHIA, 1998, p. 16-17).

Esses objetivos não sofreram modificações. Também não houve mudanças na proposta pedagógica e metodológica, no referencial teórico e na estrutura do curso. As mudanças significativas foram no tocante ao tempo de duração dos Cursos em termos de carga horária anual e total, que passou de 180 dias para 200

⁵⁶ Correspondente hoje ao ensino fundamental de 9 anos.

dias letivos, e a diminuição da carga horaria prevista para o estágio, que era de 3.384 horas e passou a ser de 3.200 horas (SALES, COSTA E OLIVEIRA, 2009).

O Programa de Aceleração foi implantado como política de EJA nos municípios do estado. Sofreu pequenas modificações no decorrer dos anos, afim de atender outras demandas e níveis de ensino, mais permaneceu até o ano de 2005, quando sofreu mudanças, deixando de ser chamado de Aceleração, I, II e III para ser EJA I, EJA II e EJA III.

Ainda na década de 1990⁵⁷ foi implantado na Bahia o programa AJA Bahia (criado em 1996). O programa tinha como objetivo garantir a população não alfabetizada do campo e da cidade o direito a alfabetização, e, proporcionar além dos conhecimentos necessários da leitura, escrita e reconhecimento dos números, o conhecimento para a reflexão da realidade local e cultural dos educandos. O Programa foi desenvolvido a partir de parcerias entre instituições governamentais e não governamentais que mobilizou a comunidade para formação de turmas. As turmas eram formadas de forma voluntaria a partir das demandas apresentadas pelos próprios alfabetizadores, que eram mantidos no programa através de bolsas.

Em 2003, o estado da Bahia firmou parceria com o governo Federal, e vinculou o Programa Brasil Alfabetizado ao AJA Bahia, ampliando a capacidade de alfabetização no estado. Implementado em 2004, o Programa AJA Bahia/ Brasil Alfabetizado passa a ser desenvolvido no estado a partir de parcerias com as universidades estaduais⁵⁸. O objetivo do programa foi alfabetizar mais de 74 mil baianos na sua primeira etapa de execução, nos municípios com menor índice de desenvolvimento humano (IDH).

⁵⁷Lembrando que no ano de 1990 aconteceu o tão propagado Ano Internacional da Alfabetização, seguido da realização de diversos debates, encontros, congressos e seminários em o todo país, por entidades governamentais e não governamentais no sentido de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

⁵⁸ Como a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Em 2007, o governo da Bahia aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do governo federal e implementou nos territórios baianos. Criou o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) e vinculou ao PBA. A mobilização, seleção e formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma foi e continua sendo de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, através das Diretorias Regionais de Educação - DIRECS. Segundo a Secretaria de Educação do Governo do Estado são objetivos do programa:

- Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.
- Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia.
- Assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos.
- Realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana.
- Apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais.
- Firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização.
- Articular governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana (SEC/BAHIA, 2012).

O TOPA constitui-se em programa de alfabetização destinada a atender a população jovem e adulta não alfabetizada, e chega aos municípios, através da parceria entre Secretaria de Educação do Estado da Bahia com o Ministério da Educação-MEC, universidades públicas e privadas, prefeituras e entidades do movimento social/sindical. Os alfabetizadores e coordenadores não possuem vínculo empregatício e são categorizados como bolsistas voluntários, recebendo do MEC/FNDE uma bolsa auxílio.

O programa faz a formação dos educadores, coordenadores, disponibiliza material didático, merenda, e realiza em parceria com outros setores, serviços sociais, a exemplos dos exames oftalmológicos, expedição e atualização de documentos pessoais. Segundo balanço feito em 2016, pela Secretaria de Educação, o programa já matriculou 47 mil pessoas, em 228 municípios, por meio

de 104 prefeituras e 288 Entidades da Sociedade Civil parceiras, sendo que 86% são oriundos da zona rural.

O governo do estado avalia a implementação destes programas como importante na luta contra o analfabetismo e a pobreza e acredita na possibilidade de erradicar o analfabetismo na Bahia, através dos programas e políticas de educação de jovens e adultos. Caberia uma análise da realidade prática e do programa em todos os seus aspectos, para fazer uma melhor avaliação. Os estudos realizados permitem-nos discutir e refletir sobre o caráter desses programas, no sentido de entender que essas são políticas pontuais, em muitos casos, reduzidas a programas, propaganda e marketing do governo, que não dão conta de modificar a estrutura desigual, econômica, social e educacional, historicamente construída na Bahia. Os programas ainda se limitam a uma proposta pedagógica baseada na educação compensatória, a escassez de recursos financeiros e a falta formação específica dos professores.

Amparada legalmente nos processos de discussão que se estabeleceu no Brasil a partir das Conferências Internacionais para Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), na Constituição Federal ao garantir o direito a educação dos que não tiveram acesso na idade própria, na Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional ao reafirmar o direito de todo cidadão acessar a escola, nas mobilizações nacionais em torno da realização da V CONFITEA realizada no Brasil em 2009, que o Estado da Bahia construiu sua Política Curricular para Educação de Jovens e Adultos, implantada através da Portaria de nº 13.664/08.

A partir da ampla mobilização dos movimentos sociais de educação popular e dos Fóruns de EJA, de um processo democrático de discussão dos documentos internacionais e nacionais sobre a EJA; de um amplo debate com a sociedade civil organizada e instituições públicas que já vinham sendo realizadas desde o ano de 1999, com a discussão do processo de criação dos fóruns de EJA, após a realização do I Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Bahia, A política de EJA do estado da Bahia, adotou a expressão “Aprendizagem ao longo da vida” tomando como referência o direito de todos a educação continuada ao longo da vida, proclamado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos

realizada em Hamburgo em 1997. Novo paradigma instituído, que exige a construção de um processo de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos, reconhecimento da diversidade sociocultural dos educandos e a compreensão da concepção de educação continuada ao longo da vida.

Para Di Pierro (2005, p.1120),

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Neste sentido, foi posto em movimento a ideia de “aprendizagem ao longo da vida”. Esta ideia tem se tornado um elemento para a estruturação das políticas públicas de educação, inclusive para educação de jovens e adultos. Os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral tem sido pensado a partir do princípio da “aprendizagem ao longo da vida”.

Gadotti (2016, p,2) alerta que ”A Educação ao Longo da Vida” “é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema”. Com essa afirmação Gadotti nos faz pensar sobre a necessidade de conhecermos sobre que educação e que aprendizagem ao longo da vida estão a tratar.

A Política de Educação de Jovens e Adultos do estado da Bahia tem a proposta curricular intitulada Tempo Formativo, para substituir o currículo utilizado no curso de EJA I, II e III, curso implantado anteriormente. A nova proposta está organizada em tempos de formação e aprendizagem (1º, 2º e 3º tempos)⁵⁹ nos quais são trabalhados Eixos Temáticos com quatro temas geradores por ano letivo. A proposta orienta o trabalho pedagógico nas turmas de Jovens e adultos nos

⁵⁹ Os tempos formativos sinalizados na proposta correspondem são originados da discussão sobre os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, discutidos nas CONFINTEAs.

municípios da Bahia. O documento trata da garantia do direito dos jovens e adultos à educação básica, definindo os compromissos do Estado com a EJA e traçando orientações para a organização do currículo, a metodologia, os princípios teóricos, o perfil e formação dos educadores.

Os programas implementados pelos governos e as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos tem se revelado insignificantes diante dos desafios contemporâneos e, a EJA segue contando com a articulação e colaboração entre os agentes responsáveis pelas políticas públicas, com o comprometimento ou não, dos gestores municipais e estaduais para garantir a oferta de alfabetização e continuidade na EJA.

A história nos possibilitou compreender que o campo da Educação de Jovens e Adultos é um campo ainda não consolidado na área das políticas públicas. Como afirma Arroyo (2011, p.19), é um campo de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. É um campo em disputa. Disputa-se a concepção de educação, de política pública, de formação humana e de projeto de sociedade.

A construção da política pública de EJA é um desafio e se constitui parte das lutas sociais por uma educação para concretização e emancipação dos seus sujeitos. Assim apresentamos a seguir uma discussão sobre em que contexto emerge a política pública no Brasil, bem como, o lugar que esta tem ocupado na sociedade contemporânea e na construção e efetivação do direito a educação de jovens e adultos do campo.

4.5. A POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

As demandas sociais das últimas décadas têm colocado o campo de conhecimento da política pública em destaque. O papel, a construção e a implementação de políticas públicas na solução de problemas da sociedade, tem sido pautada com mais ênfase e importância, sobretudo, pela sociedade civil

organizada. Mas o que são políticas públicas? Qual é a sua função na sociedade brasileira?

Política pública é um conceito polissêmico e controverso, campo aberto as diversas e distintas compreensões. Um campo de estudo formalmente do ramo da ciência política, mas utilizado por diferentes áreas do conhecimento, por isso, o seu entendimento exige conhecer a sua história e ontologia.

Vários fatores contribuíram para dá visibilidade ao tema da política pública e da sua importância: adesão das políticas restritivas de gastos pelos países desenvolvidos; o surgimento de novas ideias sobre o papel dos governos na emergência do ajuste fiscal para equilíbrio das receitas e despesas, agenda colocada principalmente para os países da América Latina nos anos 1980; a incapacidade dos governos de construir políticas públicas com capacidade de associar desenvolvimento econômico e inclusão social; as regras colocadas em torno das decisões, elaboração e implementação de políticas (SOUZA, 2002).

A política pública enquanto área do conhecimento tem sua origem por volta dos anos 1950 nos Estados Unidos, no âmbito da academia, os estudos se dão a partir da ação do governo, sem estabelecer relação com a base teórica sobre o papel do Estado. Para os nortes americanos, a política pública era um ramo da ciência política “capaz de orientar os governos em suas decisões e entender como e por que os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2002, p.3). Diferente da Europa, que inseriu os estudos sobre a política pública nos de 1970, a partir das teorias explicativas sobre o Estado e suas instituições (inclusive o governo).

Os fundamentos da política pública se dividiu por diferentes pensamentos, ideias e áreas de estudo. No Brasil, os estudos sobre políticas públicas são recentes e assumem diversas abordagens, teorizações e vertentes analíticas que buscam dar significados aos diversos processos de formação e gestão das políticas públicas.

A política pública surge no Brasil, no século XX, no contexto marcado pela promoção do bem-estar social, demandado pela sociedade brasileira que requer do Estado uma atuação frente aos problemas e mazelas da sociedade. Os modelos tradicionais de análise compreendem política pública como o conjunto das decisões

e ações propostas por um ente estatal em uma determinada área (saúde, educação, segurança, etc.) para promoção do bem comum.

Contudo, o conceito de política pública tem evoluído, tem ganhado espaço em novos debates e análises teórico conceitual, frente as novas demandas e inserção de novos atores sociais⁶⁰ que imprimem diversas formulações a esse conceito.

De acordo com Palumbo (1994, p.38), a política pública é um instrumento orientador por trás de regulamentos, leis e programas, visivelmente adotado pela esfera governamental na resolução de problemas sociais. Para Teixeira (2002, p.3), políticas públicas são:

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

Santos e Viana (2011, p.85), numa reflexão sobre políticas públicas abordam que:

Quando se enfoca as políticas públicas, significa ter presente as estruturas de poder e dominação, os conflitos infiltrados por todo tecido social e que tem no Estado o *locus* da sua condensação. Implica considerar os recursos de poder que opera na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

Considerando essas contribuições, é possível demarcar que a política pública consiste no conjunto de decisões formais e informais que expressam relações de poder e dominação. As políticas públicas compõem um conjunto de processos sociais, econômicos, políticos que repercutem na sociedade, por isso o seu entendimento perpassa pela compreensão das relações entre Estado, política, economia e sociedade. A análise da política pública para a EJA, exige-nos reconhecer que este é um campo tenso, controverso e em disputa, marcado por relações de poder.

⁶⁰ A exemplo das organizações não governamentais.

O debate das Políticas Públicas neste trabalho está diretamente relacionado à ideia de direitos, traduzidas nas formas de ação do Estado mediante constitucionalidade. É importante, sobretudo no campo da EJA, ficarmos atento ao que nos ensina Marilena Chauí (2003, p.334), ao diferenciar direito de outra categoria:

Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. Uma necessidade ou carência é algo particular e específico. Um direito ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mais geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais.

É a partir dessa ideia que concebemos o direito à educação dos jovens e adultos do campo. Na perspectiva do direito humano, da justiça social, da igualdade, da emancipação política, da inclusão social de todos aqueles que historicamente foram colocados à margem da sociedade.

Para ampliar nosso entendimento sobre políticas públicas, consideramos importante conhecer as tipologias que foram sendo construída no percurso teórico desse conceito, o que nos ajudará a caracterizar, relacionar, confrontar e compreender as políticas públicas instituídas no campo da EJA, assim como, entender como funciona o Estado na tomada de decisões sobre políticas públicas. São muitos os modelos de classificação das políticas públicas, aqui vamos nos ater há alguns modelos. Vamos iniciar, pelo modelo proposto por Theodor Lowi (apud SOUZA, 2006, p. 28; SECCHI, 2012, p. 17-18), que desenvolveu a tipologia mais conhecida, a partir da premissa de que a política pública faz a política. Entende-se com isso, que a política funciona como um jogo, que se determina a partir das relações políticas, das estruturas de poder e dos impactos da política. Para ele a política pública pode ser: distributiva, regulatória, redistributiva e constitutiva.

A primeira que apontamos é a política distributiva, aquela destinada a frações específicas da sociedade (grupo, localidade, regiões, etc.), com recursos provenientes da coletividade como um todo, gerando impactos individuais em detrimento do universal. Pode relacionar-se ao exercício de direito ou não, pode ser assistencialista ou não. Baseiam -se no discurso da limitação de gastos e pode ser

lugar de troca de favores (SOUZA, 2002). A política regulatória é aquela que tem a função de regular as atividades e/ou comportamentos social, por meio do estabelecimento de padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados. Se caracteriza pela coerção individual e imediata, situa-se em ambientes pluralistas conflituosos, com forte presença de grupos de interesse. Se dá no âmbito do confronto, da negociação, da barganha (SOUZA, 2002). As políticas redistributivas são aquelas que atingem um maior número de pessoas e impõe perdas concretas para alguns grupos e ganhos futuros incertos para outros, envolve diretamente valores, interesses e ideologias. Podem ser entendidas como políticas sociais universais. Se dá por meio de conflitos, está relacionada a conquista de direitos sociais. (SOUZA, 2002). A política constitutiva ou estruturadoras: são aquelas que lidam com as normas e os procedimentos da formulação e implementação das políticas como um todo, são as que determinam as regras do jogo político. Se dá por meio da negociação entre partidos, busca de apoios, etc. (SOUZA, 2002).

Outras leituras apontam que, a política distributiva, surge da noção de justiça distributiva, distribuir a política priorizando grupos historicamente excluídos. Geralmente essa justiça distributiva é posta em prática por meio de políticas compensatórias. As políticas compensatórias pautam-se no princípio da discriminação positiva, da ideia de tratar de forma desigual os grupos excluídos para lhes garantir a igualdade que nunca existiu ou que foi rompida. Isso é possível? Acredita-se que a política compensatória é uma forma de reparar, de compensar os segmentos minoritários que foram lesionados, prejudicados, com relação aos seus direitos. Seria uma forma de pagar a dívida pública que o estado tem para com esses grupos. Entra em questão a justiça, e a tensa relação entre os princípios da legalidade (“todos somos iguais perante a lei”) e da igualdade social (“nem todos partem das mesmas condições”) (MOEHLECKE, 2004).

Levanta-se outras questões e outros debates: Se todos somos iguais perante a lei, a distribuição de política não deveria ser igual para todos? E a minha condição histórica de existência, permite concorrer a determinadas políticas em condições de igualdade?

Instaura-se no debate das políticas públicas, o princípio entre universalidade e especificidade. O planejamento de políticas públicas universais, exige a adoção de características mais gerais possíveis, de forma a abranger toda a diversidade social. O termo universal implica dizer que todas as pessoas são titulares de direitos humanos, indiscriminadamente, ou seja, basta a condição de ser humano para possuir direitos e conseqüentemente o direito de exigí-los. O princípio da universalidade, propõe que o acesso as políticas públicas inclua toda a diversidade humana, independente de raça/cor, crença, origem, sexualidade, condição social, etc. Logo, todos nós, sem nenhuma exceção, somos sujeitos as leis gerais e universais.

Todavia, esse mesmo estado de direito que tem princípios constitucionais universalistas, que assegura a todos direitos sociais, tem negado esse direito, não tem dado conta de atender na totalidade as necessidades básicas, previstas na lei, deixando de atender principalmente as camadas populares (mulheres, indígenas, camponeses, etc.), gerando exclusão e o preconceito dessa população que acaba por demandar do Estado políticas específicas, que dê conta de atendê-los nas suas especificidades.

O conhecimento dessas políticas se constitui importante na medida que nos faz refletir sobre a sua importância, e o lugar que elas ocupam, assim como, a necessidade de discutir e formular políticas mais profundas. Não nos iludamos, achando que todas essas políticas bastam para resolver o problema social construído secularmente, guardam a sua importância, mas não deixam de ser políticas que regulam, que compensam, que suprem, que reparam, que amenizam, etc. uma necessidade, ou um problema, mas as formas como elas são pensadas e colocadas não dão conta de modificar a estrutura do problema da desigualdade social que se perpétua.

A construção das políticas públicas precisa partir do reconhecimento das desigualdades e injustiças sociais e não podemos esperar que os formuladores de políticas com sua visão democrática liberal e meritocrática as reconheçam, pois eles não vão admitir que os efeitos das suas formas de fazer e pensar a política atingem os diversos segmentos populares deste país.

A política de EJA se caracteriza como política redistributiva na medida em que possibilita empregar recursos prioritariamente para o atendimento daqueles que historicamente foram colocados a margem do direito, que não tiveram acesso aos serviços públicos. “Trata-se de uma forma de ação política que não atua contra os privilégios, mas cria uma forma de privilégio negativo ou de discriminação positiva, como às vezes é denominada” (RISCAL, 2011, p. 249). Garante o princípio da equidade, a distribuição dos bens sociais de forma a promover igualdade de oportunidades, atentando para as necessidades específicas de grupos historicamente negados.

Neste sentido, os distintos grupos marginalizados poderão ser olhados como sujeitos de direitos. Como jovens e adultos trabalhadores do campo e da cidade, gente que produz vida, se organiza, se mobiliza, cria e recria modos de resistência e sobrevivência no seu território de pertencimento e enfiamento, a sociabilidade do capital. Não somente como meros alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares.

E quando olhados a partir da ótica de suas trajetórias escolares, precisamos ponderar a escola e a formação que lhes é dada. A Educação de Jovens e Adultos é um seguimento que historicamente foi estigmatizado pela própria escola, como o último recurso daqueles que foram excluídos por ela própria. “Nosso sistema de ensino tem de se tornar um campo de direitos e de responsabilidade pública. Os milhões de jovens e adultos defasados são a prova de que este sistema de ensino está distante de ser público” (ARROYO, 2011, p.27).

A EJA precisa se reconfigurar, no sentido de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes de serem portadores de trajetórias escolares truncadas, carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos da vida, à alimentação, à moradia, à terra, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2005).

A EJA, sobretudo no campo, é uma arena de práticas e reflexões que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Abarca uma grande quantidade de questões culturais próprias dos educandos, pautadas em

outros espaços que não o escolar, a exemplo, dos movimentos sociais, e que de forma alguma podem ser desmerecidas enquanto experiências a serem ampliadas. Envolve processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas, visando à qualificação profissional, a geração de trabalho e renda, o desenvolvimento comunitário, a formação política. Neste sentido Leão (2011, p.72) nos ajuda a pensar, ao afirmar que:

A ideia da educação como alternativa à inatividade dos jovens tem sido cada vez mais frequente, mas ela é insuficiente se não há efetivamente uma integração entre as políticas sociais e educacionais para garantir tanto oportunidades e condições de acesso, como projetos educativos que reconheçam os jovens pobres como sujeitos de direitos. Ou seja, parece ser urgente o desenvolvimento amplo de políticas de integração social – de trabalho, educacionais, culturais, de saúde, de lazer e de esporte –, mas é preciso repensar também as concepções e formas de atuação que superem a tentação de assistir e tutelar a juventude.

Para além de tornar efetivo o direito a escolarização/educação dos jovens e adultos do campo, o desafio perpassa a construção de políticas públicas com capacidade de construir a problematização da dimensão política da educação, por meio de práticas educativas emancipatórias, capazes de priorizar a formação na sua dimensão humana.

A construção da Educação de Jovens e Adultos necessita penetrar o campo científico. Os saberes práticos, teórico-metodológicos dos sujeitos coletivos de direitos, o protagonismo dos movimentos sociais organizados, as experiências que conseguem articular teoria e prática a partir das diferentes dimensões da vida dos sujeitos, precisam estar aliadas ao seu processo educacional, a escola, ligada aos processos de produção da existência social desses sujeitos (MOLINA, 2008, p. 30).

A Educação de Jovens e Adultos é marcada pelo não reconhecimento da educação como direito, como responsabilidade pública, tanto por parte da sociedade civil, quanto pelo Estado. (ARROYO, 2011, p.27).

Nota-se no percurso da história que a ausência do Estado na implantação de políticas públicas para EJA, é respondida pelos diversos segmentos sociais que assumiram e continuam assumindo responsabilidades educacionais, diante de um Estado negligente, que transferiu e continua transferindo o que é de responsabilidade pública. Segundo Arroyo, (2011, p.27):

Nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito: o ensino fundamental, de sete a 14 anos. Apenas. Essa restrição do direito à educação apenas a crianças e adolescentes de sete a 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens e adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais. O Fundef como responsabilidade do Estado é um marco nessa estreiteza de reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas a idade de 7 a 14 anos.

Nesse sentido, o direito à educação ficou restrito ao ensino fundamental, apenas a idade de 7 a 14 anos, relegando, os jovens e adultos a lógica da suplência, da assistência e emergência. Santos e Viana (2011, p.94) chamam a atenção para a necessidade das políticas de EJA serem tratadas como política de Estado ao afirmarem que:

[...] tais políticas se constituíram enquanto política de governo, não tendo nenhuma legislação que as tratou como política de Estado, e por isso elas não tem permanecido como direito garantido no país, já que, a cada mudança de governo, foram modificadas as políticas implementadas.

As políticas públicas da EJA precisam romper com a ideia da tutela, do compensatório e da assistência. Precisam ser legitimadas enquanto direito social e humano, priorizada na agenda política, enquanto política de Estado. Atender as demandas e necessidades e estar a serviço da classe trabalhadora. As políticas públicas precisam “considerar os jovens como sujeitos de direitos e não como meros objetos da assistência estatal, empresarial ou filantrópica” (LEÃO, 2011, p.79).

Nesse sentido, aos sujeitos jovens e adultos do campo parece necessário, não qualquer política de EJA, mas uma política de EJA que traduza as especificidades do campo. A Política pública de Educação do Campo apresenta uma proposta com capacidade de integração das políticas sociais e educacionais e de garantir aos sujeitos do campo condições de acesso a projetos educativos que reconheça os sujeitos jovens e adultos do campo como sujeitos de direito.

A política de EJA não tem dado conta de modificar as estruturas sociais e econômicas da vida dos sujeitos jovens e adultos do campo e por isso, esta precisa ser pensada no bojo das políticas públicas para o campo, constituindo-se parte do projeto em disputa historicamente pautado pela classe trabalhadora. A seguir

fazemos uma análise sobre os limites e as possibilidades das políticas de Educação do campo.

4.6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS E CONTRADIÇÕES

O campo brasileiro tem ocupado o centro de muitos debates e discussões acerca do funcionamento estrutural e das formas de produção da vida no campo. Os movimentos sociais organizados no movimento pela Educação do Campo têm sido responsáveis por esse debate, construído no interior dos próprios movimentos sociais e sindicais, nas universidades, através das licenciaturas em educação do campo e nos programas de pós-graduação, nos Fóruns Territoriais e Estaduais de Educação do Campo, nos coletivos de educadores e educadoras do campo, nas escolas rurais⁶¹, nas EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), entre outros.

O debate da Educação do Campo tem como base a complexa realidade do campo brasileiro e a construção de um projeto contra hegemônico, que possibilite o fim da exploração e negação dos povos do campo. Um projeto que contrapõe a educação rural e demanda o direito à educação para todos os povos do campo. Mas não qualquer educação. Uma educação no e do campo, isto é, o povo do campo tem construído a luta por políticas públicas que garantam o direito de acessar a escola pública⁶², acessar o conhecimento sem precisar sair do campo, do seu lugar de vida. Como também, o acesso a uma educação em que a construção do conhecimento parta do seu lugar, das suas necessidades e especificidades, da sua cultura, da sua forma de se relacionar com a terra, com o trabalho, com a produção, com a natureza, com os seus pares, garantindo a sua participação e protagonismo da sua comunidade.

⁶¹ Escolas situadas no campo, que trabalham na perspectiva urbanocêntrica, que ver o campo como espaço de produção econômica, negando e desvalorizando o campo como espaço de produção da vida.

⁶² Digo, escola pública com condições reais de acesso (escolas com boas instalações e infraestrutura, com salas de aulas adequadas, com água tratada, energia elétrica, rede de esgoto, merenda escolar, bibliotecas, lotação adequada por turmas, que ofereça condições de trabalho e formação para o professor, salários justos, etc.).

A educação destinada as populações rurais foi sempre tratada de acordo com os interesses políticos, culturais e econômicos deste país. Mesmo com a predominância rural, o Estado brasileiro tardou a tratar do ensino das populações camponesas.

No século XX, o país passou por grandes transformações econômicas e políticas, atravessou a crise de 1930, cujo os efeitos geraram problemas de toda ordem para o campo e a cidade. No campo, assistiu-se, por um lado, a crise da produção cafeeira, com a queda dos preços, os latifúndios improdutivos e a concentração da renda. Do outro lado, a falta, e as péssimas condições de trabalho no campo, vinculado a ideia dicotômica tradicional, de que o campo era lugar atrasado, lugar da escravização, lugar do caipira, e a cidade como lugar do progresso, da civilização, contribuindo para o êxodo rural, o inchaço das cidades, e as precárias condições de vida da população.

A emergência do nacionalismo, vem como a tentativa de resgatar a nacionalidade do país e sob o ideário de que a educação era a mola propulsora do desenvolvimento. Foi nesse contexto que surgiu o ruralismo pedagógico, movimento pela fixação do homem no campo, cunhado pelos pedagogos ruralistas. Esse movimento levou autores da corrente ruralista a elaborarem propostas educacionais, com a adequação da educação ao trabalho rural e tencionou os governos a criarem algumas escolas no meio rural e cursos de ruralismo (anexo às escolas normais já existentes) para a formação de professores especializados no meio rural.

Esse movimento atribuiu a educação, o papel de criar mecanismos para fixar o homem do campo, no campo, através da formação técnica para o trabalho rural e ideológica para a aceitação do espaço rural, como lugar de trabalho e educação. O currículo deveria abordar os conhecimentos necessários para melhorar a atuação e a produtividade do trabalhador, no manejo da terra, da plantação e da criação de animais. Mas, o que há de errado nesse modelo de educação rural? Por que a educação do campo se contrapõe a esse modelo?

O ruralismo pedagógico contribuiu para reforçar a ideia de caracterizar o rural e o urbano a partir das diferenças e oposições, de modo a colocar o campo em

desvantagem em relação a cidade, tratar as diferenças do campo relacionando-o ao ruim. Bem como, para fortalecer a visão “romântica” de campo, colocando-o como lugar genuíno, simples, de povo ordeiro e trabalhador. Esse pensamento e essas ideias sobre o campo, contribuíram para que o campo fosse esquecido pelos poderes públicos, que os excluiu das políticas de acesso aos direitos, deixando-o, as margens do processo de desenvolvimento do país. Contribuiu ainda para a manutenção das desigualdades no campo, na medida em que negava aos camponeses o direito de conhecer a realidade histórica, social, cultural, política e econômica do campo e da sociedade brasileira como um todo.

A Educação do campo se contrapõe a educação rural, propõe a superação desse modelo que nasceu no século XX, e que se mantém vivo na contemporaneidade, que tem se reinventado, se adequando ao projeto de desenvolvimento econômico brasileiro. A Educação do Campo nasce em contraposição, denunciando o silenciamento, esquecimento e ausência de políticas públicas para a população camponesa, e fortalecendo o protagonismo dos trabalhadores camponeses na construção de um projeto contra hegemônico.

A luta do movimento por uma Educação do Campo é por uma educação produzida coletivamente pelos seus sujeitos, com capacidade de incluir todos aqueles hostilizados nas relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista, garantindo-os, voz e vez na produção do conhecimento. Uma educação que preconiza a formação humana na sua totalidade complexa, associada ao conjunto das práticas sociais.

O movimento da Educação do Campo pensa um projeto popular de educação básica a partir da construção de um projeto popular nacional para o campo: com educação, trabalho, reforma agrária, com sustentabilidade ambiental, segurança alimentar, com distribuição de renda, entendendo que a educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. A educação deve se aliar à luta pelos direitos: direito a terra, ao trabalho, a justiça, ao saber, ao conhecimento, a cultura produzida socialmente. Vem a emergência do debate sobre as políticas públicas enquanto elemento que contribui para a garantia de direitos e como forma de recusa ao modo de vida imposto pela sociabilidade do capital, que tudo mercantiliza.

A política pública de Educação do Campo é resultado de lutas e esforços coletivos e se constitui necessário para a construção do projeto contra hegemônico de educação, de campo e de sociedade. A construção desse projeto, exige-nos avançar na compreensão do papel das políticas públicas, a partir da constituição do direito humano, da ideia do direito a ter direito, levantado e construído historicamente pelos sujeitos coletivos, organizados nos movimentos sociais do campo.

Portanto, nas linhas que se segue faz-se uma reflexão sobre o campo da política pública de Educação do Campo, pensando as políticas públicas como território de disputas e contradições, constituído pela relação de poder, impõe limites e desafios aos sujeitos coletivos de direito, na perspectiva da construção do projeto contra hegemônico de sociedade pautado pela Educação do Campo.

A histórica ausência de políticas públicas para o campo, sobretudo, na área educacional, não é à toa, e a educação rural sempre teve intencionalidade. A negação do conhecimento acerca dos direitos sociais e políticos, estabelecidos na Constituição Federal sempre funcionou como um elo de ligação entre a manutenção de privilégios e a perpetuação de controle e de poder de uma classe sobre a outra.

A negação dos direitos é um elemento enraizado na própria trajetória da educação brasileira como um todo. As políticas foram traçadas para atender uma pequena parcela da população, em detrimento da grande maioria que sempre permaneceu a margem dos direitos fundamentais à vida humana. Durante séculos, a política de educação para o campo foi pensada e construída pela racionalidade econômica de forma a atender as necessidades do projeto de desenvolvimento elitista dominante.

As políticas públicas educacionais, quando presente no campo, tiveram caráter de políticas focalizadas, compensatórias, assistencialistas, reformistas, nacionalistas, produtivistas, “escamoteando as profundas desigualdades sociais baseadas nas relações de subordinação do trabalho ao capital” (TAFFAREL, SANTOS JUNIOR E ESCOBAR, 2010, p.81).

É importante compreender-se que o debate da política pública de Educação do Campo perpassa o debate do direito, a partir do protagonismo dos trabalhadores camponeses, inicialmente dos trabalhadores do movimento Sem Terra pelo direito a escolarização e posteriormente incluído o conjunto dos povos do campo na luta pela garantia do direito a educação e conquista de políticas públicas específicas para o campo.

O que pauta a construção das políticas públicas da Educação do Campo é a ideia do direito humano que também é fruto de uma construção histórica dos movimentos sociais que demandam a sua garantia pelo Estado democrático de direito através de políticas específicas e contínuas. As políticas públicas precisam garantir o princípio da especificidade, mas devem ser compreendidas na ótica dos direitos sociais, imbricada na continuidade. No Brasil as políticas públicas e os programas têm assumido o caráter da descontinuidade e da interrupção. São ameaçadas pelas mudanças de gestão política, pela transição de governos, pelas mudanças de prioridades, pela falta de transparência, pelos desvios das verbas públicas, entre outros. Esse é um tema que precisa ser discutido, para garantir seriedade e coerência às políticas públicas. Tendo como base legal a Constituição Federal de 1988 que institui como direito de todos, a educação e, “Como direito não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (CALDART, 2002. p.18).

A palavra de ordem “Direito nosso, dever do Estado” adotada pelo Movimento por uma Educação do Campo, expressa, justamente a luta pela garantia de um direito instituído que precisa ser garantido pelo Estado, materializado através das políticas públicas. E por que o Estado não tem garantido este direito? Esta é uma questão que para ser respondida, se faz necessário compreender o Estado e o seu funcionamento enquanto instituição política de organização da sociedade no movimento histórico e, a relação entre Estado, políticas públicas e movimentos sociais.

O Estado se organiza e se articula de acordo com as determinações da produção do capital, por isso, afirma-se que o Estado é capitalista. Este Estado,

entendido aqui, como estrutura regulatória da vida social, econômica, política e ideológica, tem o papel de inculcar na sociedade a ideologia dominante, através dos aparelhos ideológicos do Estado. E a ideologia dominante tem como prioridade a hegemonia da classe dominante através da manutenção dos interesses privados, da privatização dos direitos sociais.

A ação do Estado se configura como um campo de disputa, na medida em que os movimentos sociais se organizam e lutam pela reconstrução do espaço público e ampliação da esfera pública, quando exigem participar da construção das políticas públicas para o campo, da democratização da sociedade brasileira, ao difundirem e sustentarem as ideologias contra hegemônicas, pautando e disputando no interior do sistema capitalista um novo projeto de sociedade. Neste sentido, segundo Florestan Fernandes “o Estado, é então, um campo em disputa entre as forças democráticas e as forças privativas, pois a forma de atuação do Estado, vai incidir diretamente sobre o (des) equilíbrio da correlação de forças entre aqueles dois polos”. (FERNANDES, 1989, apud, SANTOS, 2012, p.6)

Os povos do campo sofrem em maior grau com a atuação do Estado Capitalista. Por isso é indispensável a mobilização e atuação dos movimentos sociais, esse é o seu papel: manter-se tencionando o Estado, fazendo luta e pressão social pelos direitos, articulada à proposição política, a fim de mantê-lo movido em prol da classe trabalhadora. “Os impactos das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem os impactos de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (HOFLING, 2001, p.35).

É necessário avançar na compreensão sobre a importância do acesso ao conhecimento e a ampliação da consciência de classe. “Ampliar o espectro social, a fim de que reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos, como iguais, é passo importante para a conquista das políticas públicas” (MOLINA, 2012, p.591). Para os camponeses enfrentarem as desigualdades, é necessário avançar na sua capacidade organizativa, afirmando as suas diferenças e especificidades, tomando consciência política, protagonizando sua própria história. É importante pensar que:

A Educação do Campo institui uma nova concepção de política pública, que se constrói não com sujeitos isolados, não com qualquer sujeito político, mas com sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos de direitos,

inseridos no movimento contra hegemônico, no intuito de alterar a correlação de forças, capaz de instituir novos direitos e universaliza-los. Universaliza-los a partir da sua concretude. E a sua concretude é a diversidade (SANTOS, 2012, p. 21).

Por isso adotamos o entendimento de política pública como território de disputas. E os movimentos sociais tem travado essa luta na disputa por políticas públicas, que sejam protagonizadas pelos sujeitos coletivos de direitos do campo, que a *práxis* social desses sujeitos, as formas de conceber a vida, o campo, a educação, o trabalho, a produção, sejam considerados na elaboração e na materialização das políticas.

A construção de políticas públicas para a Educação do Campo requer a capacidade de garantir aos camponeses, os direitos dos quais estiveram privados durante muito tempo, apropriar-se de políticas específicas, que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população camponesa em virtude de sua histórica privação de direito, sobretudo, o direito a educação escolar.

Políticas que viabilizem a igualdade de direitos, a superação das injustiças históricas, a desigualdade existente no acesso e permanência a educação pública de qualidade. A luta pela materialização das políticas de educação do campo já instituídas, a ampliação e a construção de novas políticas públicas específicas para o campo tem sido o caminho percorrido pelo movimento da educação do campo, no entanto, este tem sido um desafio, considerando as contradições da sociedade capitalista.

Portanto, se faz necessário, conscientizar-se do projeto de sociedade que se quer construir, do modelo de desenvolvimento de campo, do tipo de mulher e homem se quer formar, para que se tenha clareza sobre que educação se almeja, que estilo de vida estamos pautando e construindo.

4.7 DAS CONQUISTAS AOS LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pauta das políticas públicas da Educação do Campo, tem sido compreendida como importante por uns, no entanto, tem sido questionada por outros quanto as contradições presentes. As políticas públicas, da forma como vem sendo colocada, não têm dado conta de modificar as estruturas sociais da vida das pessoas, tem funcionado como paliativo, sem efeitos mais profundos nas causas das desigualdades e da justiça social. No Estado capitalista, as políticas são paliativos para manutenção do Estado capitalista, é preciso mais que políticas para modificar as estruturas sociais. Taffarel, Santos Junior e Escobar (2010, p.79) afirmam que:

A classe dominante sempre procurou caracterizar as políticas públicas como uma dádiva do Estado burguês, como uma mera concessão aos mais necessitados. Até hoje, como vimos nas orientações dos organismos internacionais: as políticas públicas de “alívio a pobreza” não servem para acabar com a pobreza e atender as necessidades de todos, mas para manter os pobres dependentes deste Estado. Isso ocorre por que o capitalismo não é um modo de produção que tem como propósito atender as necessidades da humanidade e, em particular, dos trabalhadores, muito menos a emancipação humana.

Se faz necessário romper com a política compensatória e repensar as políticas públicas do campo, sobretudo, as políticas educacionais, o que exige repensar a visão dominante do campo como lugar em extinção, sem gente, sem vida, sem escola, que precisa ser superado pelo agronegócio. Superar a “lógica do campo como lugar de negócio”, como lugar da produção agropecuária, agroindustrial e do latifúndio. A ideia da política pública como benefício e não como conquista de direitos.

As políticas públicas e os direitos conquistados pela classe trabalhadora ao longo dos anos, “são produtos da organização e da luta dos trabalhadores e demais oprimidos” (TAFFAREL, SANTOS JUNIOR E ESCOBAR, 2010, p.80) que tiveram que se organizar, lutar e conquistar o direito de participação, organização, expressão política, e o espaço público.

A luta pela elaboração e concretização de uma política pública de Educação do Campo implicado a um novo projeto de sociedade vem ganhando destaque a partir da década de 1990, embora os movimentos sociais do campo já venham

pautando essa necessidade há muito tempo: “Os movimentos sociais foram protagonistas da construção de uma agenda de reformas políticas, sociais e econômicas, inseridas no texto constitucional de 1988 como um projeto de transformação social” (BRITO, 2012, p.434).

A luta dos movimentos sociais organizados no movimento por uma Educação do Campo permitiu importantes conquistas, marcos legais que tem contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo, da democratização do direito à educação dos camponeses.

Destacamos como ponto inicial e possibilidade de construção de um novo paradigma de desenvolvimento para o meio rural, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica na Escolas do Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente); o Parecer nº 1, de 2006, que reconhece os dias letivos da alternância e mais recentemente, o Decreto de nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) documentos expedidos pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação(CNE) e pela presidência da república.

De fato, a legislação conquistada no âmbito da Educação do Campo, em especial, as diretrizes operacionais constituem-se em ferramenta importante na construção do debate sobre os paradigmas de desenvolvimento do campo, neste sentido, Silva (2008, p.86), aponta que:

a implantação das diretrizes está relacionada também a uma política de desenvolvimento que contribua para a melhora das condições de vida no campo, de forma que a realidade explicitada nos dados, que trataram dos aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo, seja modificada. Esta realidade está diretamente ligada ao modelo de desenvolvimento econômico que vem sendo historicamente implementado no Brasil.

Essa ideia de Silva, remete a pensar na contradição implícita na política pública de educação do campo. Enquanto os movimentos sociais do campo pautam essa política como possibilidade de construção de novos projetos de desenvolvimento, com capacidade de garantir a soberania e sustentabilidade dos povos do campo, além da construção de projetos educativos que se contrapõe ao

modelo de desenvolvimento hegemônico, o modelo de desenvolvimento hegemônico pensa na possibilidade de sua ampliação para atender aos interesses do capital.

É importante lembrar que além dessas normatizações específicas, a Constituição Federal de 1988 é um instrumento legal indispensável na garantia do direito escolar, como também outros direitos sociais dos camponeses. O artigo 205 garante o direito à educação nos diferentes níveis e modalidades:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei, 9.394/1996), no tocante as especificidades do campo, trata o campo ainda sob a lógica da educação rural, porém constitui-se forte aliada na garantia do direito a educação aos povos do campo, ao tratar nos artigos 23 e 28 das peculiaridades do campo, reconhecendo o direito a diversidade e especificidade.

Essas determinações legais, são ferramentas importantes na luta pela garantia do direito à educação dos povos do campo, mas por si só não bastam, é necessário ampliar o debate acerca da problemática do ensino oferecido aos sujeitos do campo, dos problemas de ordem histórica, social, política, ambiental, econômica, que persistem há décadas, e continua presente na realidade camponesa.

Avançou-se muito nas duas últimas décadas, a partir da luta política dos movimentos sociais do campo. Conseguiu-se institucionalizar as propostas dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Programas como o SABERES DA TERRA, ESCOLA ATIVA, PROCAMPO, PRONERA, as LICENCIATURAS e PÓS GRADUAÇÕES em Educação do Campo, embora apresentem limitações e careçam de análises críticas, por se constituírem como ações pontuais e focalizadas, inclui uma pequena parcela da população camponesa, é um sinal de possibilidade e, o início de mudança em direção a um projeto maior.

Mesmo que essas conquistas ainda não correspondam as demandas e necessidades dos povos do campo, reconhecemo-las como importantes, na medida em que mobiliza a sociedade organizada a pensar os limites das ações do Estado e das políticas tidas como políticas públicas. Mas, é necessário uma luta continua para a construção de uma escola do campo condizente com os valores da cultura camponesa, a construção de uma educação com capacidade de realizar profundas transformações na escola, no campo, na sociedade e, a materialização da Educação do Campo enquanto política pública continua, pois estamos longe de universalizar o direito a educação com a qualidade que o povo do campo merece.

O movimento por uma Educação do Campo está sendo desafiado a compreender as contradições presentes na própria Educação do Campo enquanto, política pública que necessita da relação com o Estado Capitalista. As contradições presentes na realidade, expressa pela educação rural, enquanto representação do capital, se mantem viva, mesmo nas comunidades, municípios, território que aderiram a essas políticas.

O reconhecimento da importância da política pública de Educação do Campo, enquanto possibilidade de superação das desigualdades educacionais dos jovens e adultos do campo suscita o desejo de conhecer as condições e a realidade da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá, já que este, é um território rural. No capítulo seguinte apresenta-se o resultado da pesquisa, através da descrição e análise dos dados coletados pela pesquisa.

5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRICA: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

Os estados e os municípios são legalmente responsáveis pela política educacional, inclusive da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, essa modalidade tem passado despercebida no debate, no planejamento e na construção das políticas governamentais. O lugar da Educação de Jovens e adultos continua sendo um lugar de invisibilidade e negligências no cenário da política educacional, municipal, territorial e estadual. E quando se trata da população jovem e adulta do campo essa invisibilidade e negligência é ainda maior.

O Fundeb, “uma luz no fundo do túnel”, representa um sinal de possibilidade para a Educação de Jovens e Adultos, mas uma possibilidade remota, dependente das esferas de governo e de suas capacidades financeiras e administrativas, da prioridade da política educacional. A EJA é gestada a partir de uma lógica controversa, que tem como base um discurso hegemônico da educação enquanto instrumento de controle social, de qualificação da força de trabalho para o mercado competitivo, das políticas de amenização dos problemas sociais e atendimento a necessidade do capital, em detrimento do direito humano subjetivo.

A política educacional brasileira se confunde com a lógica econômica da política neoliberal para a América Latina e a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política pública obedece aos preceitos dos organismos internacionais que visa atender as necessidades do capital, através do ideário que concebe a educação como estratégia para administrar a pobreza, para aumentar os recursos dos pobres.

Assim, embora nos últimos anos tenhamos assistido uma maior atenção para a EJA no que consiste a realização de programas e projetos, a partir da parceria entre Estado e a sociedade civil organizada, essas ações não tem dado conta de modificar a realidade estrutural, de incluir efetivamente essa parcela da sociedade. Os números e as diversas pesquisas continuam a mostrar as contradições entre os discursos e a realidade educacional brasileira.

Busca-se com este trabalho entender o que tem contribuído para a produção social do analfabetismo e da população não escolarizada no Território do Vale do Jiquiriçá, o que tem impossibilitado os jovens e adultos do campo acessarem o direito a educação. Buscou-se algumas respostas através da pesquisa acerca da realidade educacional dos jovens e adultos do campo do Território do Vale do Jiquiriçá.

Neste capítulo, com base nas reflexões histórica e teóricas acerca de questões que permearam o campo da EJA, objetiva-se fazer uma análise da Educação de Jovens e Adultos do Campo no Território do Vale do Jiquiriçá, a partir das informações levantadas pela pesquisa. Apresenta-se os dados sobre a demanda e a oferta, as condições de acesso e permanência, sobre o tratamento dado a EJA e sua organização, institucionalização e funcionamento no sistema educacional municipal no que se refere a legislação, documentação, diretrizes, plano municipal de educação, e o perfil dos sujeitos da EJA no Território do Vale do Jiquiriçá.

5.1 NO LIMITE ENTRE A OFERTA E A DEMANDA DA EJA NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

O diagnóstico sobre a realidade educacional dos jovens e adultos no Território do Vale do Jiquiriçá permite afirmar que há demanda concreta de EJA no campo, o próprio perfil dos estudantes da EJA é o retrato de uma realidade (identidade) rural. Embora a maioria das turmas de EJA estejam localizadas nas sedes dos municípios o público participante é, em sua maioria os trabalhadores camponeses (realidade analisada a partir da tabela 2 sobre o censo escolar de 2015 e a tabela 4, sobre o perfil dos alunos matriculados na EJA no Território, apresentadas anteriormente no terceiro capítulo sobre a caracterização do Território).

Considerando a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade de 25,4%, do Território do Vale do Jiquiriçá, o número de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola e o perfil dos estudantes matriculados na EJA no ano de 2016 (dados expostos nas Tabelas 1, 2 e 4, no subitem sobre a caracterização do

Território do Vale do Jiquiriçá no terceiro capítulo) e observando que metade dos municípios que compõe o território, tem maior número de habitantes no campo, entendemos que a oferta de EJA no campo ainda é ínfima diante da demanda municipal, estadual e nacional.

Ao questionar as coordenadoras municipais sobre o que impede a oferta de EJA no campo, obtive respostas diversas: a não existência de profissionais no campo com formação específica para atender os estudantes das séries finais do ensino fundamental, bem como, as séries iniciais; os municípios tem que deslocar os profissionais da cidade para o campo, como geralmente as turmas de EJA funcionam a noite, muitas vezes esse processo fica inviabilizado e o município se vê obrigado a contratar profissionais das próprias localidades, por sua vez os contratados não tem as mesmas vantagens do profissional efetivo, a remuneração é inferior, não há disponibilidade de transporte para os professores, a formação dos profissionais não condiz com a necessidade do público atendido; as comunidades rurais não apresentam demandas e quando apresentam o número reduzido de alunos inviabiliza a formação de turmas; a residência dos alunos são distantes das escolas rurais, eles preferem vir para a cidade; a cidade oferece atrativos que o campo não oferece, estudar na cidade é uma forma de acesso e socialização à cidade⁶³.

Todas essas questões remetem-nos a uma reflexão: será que de fato os jovens e adultos escolheram sair do campo para estudar na cidade ou é o modelo de educação que os impõe essa condição? O fato dos municípios serem eminentemente rural e dos sujeitos matriculados na EJA serem maioria do campo já não é a expressão da demanda por escolarização deste segmento no campo? O deslocamento dos jovens e adultos do campo para a cidade resolve os problemas sociais e educacionais presente no campo? Ou será essa uma nova forma de deixar o campo as margens das políticas educacionais?

⁶³ Foi apontado também, como impossibilidade para oferta de EJA no campo, os altos índices de violência no campo.

O campo, que deveria ser lugar de investimentos prioritários, dada a sua realidade histórica de não oferta de educação se torna lugar do “não pode, não dá, as condições não permitem”, e os sujeitos do campo seguem acreditando nisso, desconhecendo a EJA como direito social humano e como possibilidade de o Estado cumprir com a sua dívida educacional com os povos do campo.

De acordo com Ferraro (2008, p.275), o Estado brasileiro possui uma dívida educacional pública para com os cidadãos brasileiros, isto é, o Estado brasileiro deixou de assegurar educação a alguns grupos das camadas populares, dentre estes, os jovens e adultos do campo. O que o coloca na condição de devedor da educação escolar. Ferraro (2008) chama atenção para a necessidade do povo reconhecer o seu direito público a educação, assim como, a necessidade do povo ser capacitado para cobrar do Estado o referido direito.

A dívida educacional brasileira expressa nos altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização desafia as instâncias federal, estadual e municipal com os seus discursos hegemônicos da universalização do acesso e democratização de oportunidades, a reverter efetivamente este quadro.

As Coordenadoras responsáveis pela EJA nos municípios pesquisados, ao serem questionadas sobre a existência de preocupação por parte do município em garantir a oferta da Educação de Jovens e Adultos no campo, responderam que há preocupação por parte dos municípios. Segundo a coordenadora do município de Santa Inês, uma das medidas tomadas pela gestão para garantir o funcionamento de turmas de EJA no campo foi o deslocamento de professores da cidade para trabalhar nas turmas de EJA na zona rural, já que não tem nas comunidades rurais, profissionais suficientes com formação para lecionar. A coordenadora de Ubaíra afirmou que o município tem um olhar sensível para a formação de turmas no campo, que tem recorrido aos próprios profissionais do campo para mobilizar a comunidade e formar turmas de EJA para atender a localidade. A coordenadora de Laje cita que o município tem grande preocupação com essa modalidade de ensino e que tem buscado aprimorar as ações de EJA para garantir a qualidade do ensino, ainda, segundo a mesma o município desenvolveu no ano de 2016 um plano de ação para levantamento das necessidades estruturais de cada espaço visando a

adequação da sala de aula ao público da EJA, bem como, desenvolveu ações pedagógicas (encontros de formação e avaliação com os professores e coordenadores) para acompanhamento do processo de aprendizagem.

A coordenadora do município de Jiquiriçá afirmou que o secretário de educação demonstrou interesse em ofertar EJA no campo, no entanto, explicou, que no ano de 2016 não foi ofertado turma de EJA no campo por que o município passou por um momento de restrição de verbas, e não pode contratar profissionais para trabalhar no campo devido ao alto índice de pessoal, isso significa dizer que, a maioria dos municípios vive uma crise fiscal e enfrenta problemas na aprovação de suas contas, descumprindo exigências da Lei de responsabilidade fiscal, e um dos principais causadores desse problema é o alto gasto com pessoal. Isso tem impedido a contratação de novos profissionais e ameaçado os direitos dos servidores públicos, ocasionando a precarização dos serviços públicos, sobretudo da educação. A coordenadora do município de Elísio Medrado afirmou que há uma grande preocupação do município em garantir a educação de jovens, adultos e idosos para a grande maioria que não teve oportunidades de estudar, porém segundo a mesma a oferta de turmas no campo tem sido reduzida devido ao não surgimento de alunos querendo estudar nas comunidades do campo. A SEC de Jiquiriçá buscou identificar um professor da própria localidade para mobilizar os alunos que estão sem estudar. A coordenadora do município de Mutuípe reconheceu que há preocupação do município com a oferta de EJA no campo, mas segundo a mesma, a política adotada pelo município não é suficiente para garantir a formação de turmas no campo.

Embora as coordenadoras digam que há uma preocupação com a oferta de EJA no campo, nota-se que há uma incoerência na política de EJA nos municípios, pois embora os sujeitos da EJA sejam maioria do campo, a política de EJA não atende as especificidades dos sujeitos do campo, e ao invés de investir em políticas para garantir o funcionamento de escolas de EJA no campo, investem contraditoriamente em políticas que forçam os sujeitos a sair das suas localidades para acessar o direito a educação na cidade. O que impõe uma série de desafios, que precisam ser superados pelos municípios para viabilizar a oferta de EJA no campo.

A pouca oferta de EJA é justificada pela aparente redução de demandas, pelo reduzido número de matrículas e pela evasão. A fala do gestor municipal de educação de um dos municípios pesquisados expressa bem essa situação. Ao ser questionado sobre o que o município tem feito para garantir o acesso e a permanência de turmas de EJA no campo, responde:

Então, este ano (2016) não tivemos turmas de EJA no campo, pois não tivemos demanda, nos anos anteriores ofertamos turmas no campo, em 2015 tivemos um número pequeno de matrículas, mesmo assim abrimos algumas turmas no campo, no meio do ano fomos obrigados a fechar uma, duas turmas, pois desistiram muitos alunos e não tivemos condições de mantê-la. Vou confessar que a princípio eu não apoiava a EJA, achava mais um faz de conta, depois de um trabalho como professor na EJA no ensino médio, como professor do Estado pelo PST eu me apaixonei pela EJA. Tenho intenção como Secretário de Educação de melhorar, eu quero mais alunos participando, eu quero mais atividades culturais para atrair mais o povo e se possível discutir com o secretário de segurança pública ou com quem é de direito para o aluno ir e vir com segurança, que retorne para suas casas depois da aula com segurança. Então, proposta temos, vontade de melhorar a gente tem, agora a gente esbarra na questão financeira (Secretário de Educação de um dos municípios pesquisados).

A fala do gestor evidencia que a não oferta de EJA no campo é justificada pela falta de demandas e pela evasão, que força o município a fechar turmas. Expressa também o reconhecimento da necessidade de melhorar a política de EJA e a intenção do gestor, ao mesmo tempo que, demonstra a existência de dificuldades financeiras para este fim. Vimos neste discurso uma política fragilizada que desvela a prática precarizada na Educação de Jovens e adultos.

Ao questionarmos as coordenadoras municipais de EJA sobre o que as gestões municipais têm feito efetivamente para trazer os jovens e adultos do campo para a escola e como tem se dado o processo de divulgação da oferta de turmas e a matrícula da EJA no campo, notamos que não há um processo específico (dado a especificidade da modalidade) de mobilização e informação da comunidade. Os municípios de Santa Inês, Laje, Elísio Medrado, Ubaíra e Jiquiriçá no ano de 2015 e 2016, no período de matrícula (nos seus respectivos calendários municipais) utilizaram carros de som e emissoras de rádios locais para divulgar o período de matrícula. O município de Laje, além desses dois mecanismos, utilizou o Diário Oficial do município, e visitas as comunidades rurais para divulgação e levantamento de demanda para a EJA no campo. O município de Jiquiriçá fez uma parceria com

os agentes de saúde para fazer a divulgação da matrícula “boca a boca” nas comunidades rurais. O município de Jiquiriçá no ano de 2015 e os municípios de Ubaíra e Elísio Medrado em 2016 formaram turmas de EJA no campo, por meio da mobilização e apresentação de demanda de turmas, realizado pelo candidato a professor da EJA, morador da própria localidade.

Não existe uma política consistente para a oferta desta modalidade de ensino nos municípios. Faz-se divulgação da matrícula, mas não investem em uma política de oferta que corresponda a demanda, por que também não é feito um levantamento de demanda, dos índices de evasão, das necessidades do público demandante. A realidade dos sujeitos jovens e adultos que demandam a EJA é complexa e diversa, e por isso as formas de oferta precisam ser repensadas, precisam ser organizadas de acordo com as características e especificidades dos sujeitos demandantes, caberia um estudo de compatibilidade entre demanda e oferta.

Diante desse quadro e analisando as determinações legais em vigor que visam garantir a educação aos jovens e adultos em nosso país, questionamos: interessa ao Estado a materialização da garantia de educação para a grande parcela da população jovem e adulta, excluída historicamente desse direito?

O direito social humano a educação garantida constitucionalmente está longe de ser concretizado efetivamente, nos municípios pesquisados, do Território do Vale do Jiquiriçá e no Brasil, pois além das persistentes taxas de analfabetismo, a uma parcela da população, principalmente do campo, não são dadas as condições de acesso e permanência na escola. As estruturas escolares mantem-se sem perspectivas de novas possibilidades de funcionamento de maneira que atenda as especificidades dos sujeitos para quem a EJA foi pensada.

Pensar a oferta da educação de jovens e adultos hoje significa, considerar as demandas históricas, as especificidades diversas dessa modalidade de ensino, a formação de professores, os novos desafios que se impõem a modalidade, como exemplo a presença cada vez maior de jovens entre 15 e 19 anos, os novos paradigmas educacionais e as demandas da contemporaneidade.

Portanto, a construção da oferta da educação de jovens e adultos implica considerar os sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar o modelo tradicional escolar. Impõe-nos pensar a escola “que temos” e a escola “que queremos” Exigi-nos a superação do que está posto, a construção de novas possibilidades de oferta diferente da educação escolar convencional, que seja flexível às necessidades dos sujeitos da EJA, sobretudo, compreender qual o papel da EJA e a função social desempenhada pela educação.

5.2 SOBRE A POLITICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA EJA NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Leis como a Constituição Federal 1988 e a LDB 9394/96 garantem o direito de acesso e permanência do aluno da Educação de Jovens e Adultos na escola, porém há limites entre as leis e sua efetivação. As condições de acesso e permanência é um desafio para os jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá, dado a dificuldade de acesso aos direitos sociais constitucionalmente previstos.

Os motivos que impossibilitam os jovens e adultos do campo acessarem o direito a educação são de ordem estrutural, produzido historicamente pelo modelo excludente adotado em diferentes momentos da história do Brasil. Os jovens e adultos da EJA são os trabalhadores do campo, marcados pelas desigualdades sociais que determinam o acesso e a continuidade dos estudos, que os força a interromper os estudos para atender as suas necessidades materiais de existência.

As condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos jovens e adultos do campo no Território, devem ser levadas em consideração na análise das condições de acesso e permanência na escola. A Tabela 6, apresentada abaixo revela dados que expressam os indicadores de renda, de pobreza, o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) e o Índice de Gine dos municípios pesquisados, considerando o Censo Demográfico do IBGE, divulgado em 2010. Demonstra que os municípios pesquisados apresentam situações de desigualdades que conformam a principal característica da sociedade brasileira. A grande maioria

da população do campo vive em situação de pobreza, insuficiência de renda e pouca terra para produzir e garantir o sustento da família.

Tabela 5. Indicadores de Renda, de pobreza, IDHM e Índice de Gini dos municípios de Santa Inês, Ubaíra, Jiquiriçá, Mutuípe, Laje e Elísio Medrado-2010.

Município	% de pessoas em extrema pobreza	% de pessoas vulneráveis a pobreza	Renda <i>Per capita</i>	IDHM	Índice de Gini
Santa Inês	15.08	87.13	282.42	0.574	0.48
Ubaíra	24.69	85.25	251.46	0.582	0.59
Jiquiriçá	13.89	81.61	262.76	0.553	0.50
Mutuípe	19.86	72.70	401.14	0.601	0.63
Laje	18.18	88.74	223.11	0.586	0.51
Elísio Medrado	20.13	79.48	329.93	0.623	0.50

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Censo Demográfico/IBGE (2010).

Nota-se que os municípios apresentam incidência de pobreza que se revela nos números sobre a situação de pobreza e extrema pobreza e os dados sobre a renda *per capita*, caracterizada pela existência de 48,24% dos domicílios com renda mensal inferior ao valor de 1 (um) Salário Mínimo. Logo, os pobres do campo, os trabalhadores sem-terra e/ou com pouca terra para produzir, não têm tempo para frequentar e permanecer na escola, pois precisam garantir a sobrevivência e, conciliar estudo e trabalho não é tarefa fácil.

Portanto, o acesso e a permanência na escola ultrapassam as condições oferecidas pela política de EJA, exigem políticas estruturais, que resolvam os problemas da pobreza, da miséria, da fome, da concentração da terra, da renda e dos meios de produção, das desigualdades sociais. A garantia de direitos básicos a alimentação, a moradia, a saúde, a educação, ao trabalho, a infraestrutura. A população jovem e adulta analfabeta, não escolarizada ou com baixa escolarização é a mesma população que sofre com esses problemas sociais e econômicos.

O acesso e a permanência na Educação de Jovens e Adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá tem sido dificultados pela não oferta de turmas no campo, os municípios de Mutuípe e Jiquiriçá no ano de 2016 não ofertaram vagas

para EJA no campo. O fechamento de escolas do campo, é outro fator que compromete o acesso. Segundo o Senso Escolar (2014), foram fechadas 254 escolas rurais no Território. A falta de profissionais capacitados para atender essa modalidade. A pesquisa de campo apontou que nenhum dos 105 profissionais da EJA dos municípios pesquisados possuem formação específica para atuar com essa modalidade de ensino, que apenas a coordenação do município de Santa Inês participou no ano de 2015 de formação continuada através do PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF Baiano de Santa Inês, e o município de Ubaíra que fez com os profissionais municipais da EJA, formação continuada no ano de 2015 e 2016 através do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Os problemas que afetam a EJA nos municípios, e que impossibilitam a oferta de uma educação, condizente com a realidade dos seus sujeitos, como a formação inicial, específica e continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino, e que deve ser pensada como uma possibilidade de capacitar o profissional para lidar com a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagens da Educação de Jovens e Adultos. É importante a formação específica para construção de outra realidade para a EJA. Sobre a formação específica Arroyo (2006, p. 22) afirma que:

[...] um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. [...].

Sobre a formação continuada Soares (2006, p.11) nos ajuda a pensar que:

[...] a educação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores as atitudes do educador.

Deste modo, a formação específica e continuada do professor da EJA garante ao profissional desenvolver capacidades e habilidades para lidar com as especificidades e diversidades dos seus sujeitos, mas também desenvolver valores e atitudes para atuar com as adversidades, e a realidade prática da EJA. As afirmações de Arroyo (2007) imprimem a importância de conhecer os jovens e adultos da EJA, de compreender as especificidades e particularidades da vida real dos sujeitos, de problematizar as condições históricas, sociais, culturais e econômicas dos sujeitos da EJA. Essas questões devem ser colocadas como princípios para a construção da política de EJA e para a formação dos profissionais que irão atuar nessa modalidade de ensino.

A Tabela 7, expressa a quantidade de profissionais da EJA e a situação da formação e do vínculo empregatício destes profissionais. Observa-se que a maioria dos professores que trabalham com a EJA possuem formação a nível de graduação. No entanto, os municípios de Jiquiriçá, Ubaíra e Santa Inês ainda mantêm professores atuando sem a formação mínima exigida. Esses profissionais atuam nas turmas de EJA no campo. Outro dado importante levantado pela pesquisa é o número significativo de profissionais contratados que atuaram na EJA, observando que a pesquisa identificou que a maioria destes contratados atuaram no campo. É importante registrar que dos profissionais concursados, somente três profissionais do município de Mutuípe fizeram concurso específico para atuar como professor da EJA, os demais fizeram concurso para outras áreas específicas e a maioria estão assumindo turma de EJA através da extensão de carga horária. É importante ressaltar que o município que realizou concurso público nos últimos anos (Mutuípe em 2016) não abriu vagas para professor da EJA.

Tabela 6. Sobre números de profissionais da EJA e a situação da formação e vínculo empregatício 2016.

Município	Magistério ou Formação Geral	Graduação	Pós-Graduação	Vínculo empregatício	
				Concursado	/contratado
Jiquiriçá	03	20	*	*	*
Laje	0	10	11	9	13
Mutuípe	0	23	*	23	0

Ubaíra	03	13	10	13	3
Santa Inês	05	12	*	9	8
Elísio Medrado	0	6	2	6	2

* Dado não informado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação dos municípios pesquisados.

Outro fator que determina a precariedade da oferta da EJA no campo são as condições desfavoráveis de trabalho. Segundo as coordenadoras do município de Santa Inês e Ubaíra, os professores (as) que trabalham no campo, recebem remuneração inferior pelo fato de serem contratados, não recebem porcentagem de ajuda de custo para transporte e outros direitos garantidos ao profissional efetivo (concurado). Além dessas questões o profissional de EJA que trabalha no campo fica exposto a violência cada vez mais presente nas comunidades rurais, onde o serviço de segurança pública quase não chega.

Neste sentido, e pensando sobre o que Taffarel, Santos Junior e Escobar (2010) discutem nos Cadernos didáticos sobre Educação do Campo acerca do acesso e permanência na Educação do Campo “é a minoria dos trabalhadores do campo que não consegue garantir o seu direito à educação, pois existem poucas escolas públicas. Essa questão afeta a formação profissional do povo do campo, o seu acesso à cultura e ao conhecimento que a humanidade produz” (TAFFAREL, SANTOS JUNIOR E ESCOBAR, 2010, p.56).

O acesso e a permanência na EJA no Território do Vale do Jiquiriçá tem sido garantidos minimamente através da oferta de vagas nas escolas urbanas noturnas e em poucas escolas do campo. No ano de 2016, os municípios de Mutuípe, Jiquiriçá, Laje, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado ofertaram vagas para EJA em 22 escolas, sendo 13 escolas na cidade e 08 escolas no campo, observando que os municípios de Mutuípe e Jiquiriçá não ofertaram turmas de EJA no campo. Em todo território há, segundo o Senso Escolar (2014), 325 escolas rurais. Pode ser observado na Tabela 8 o número de escolas, turmas e níveis de ensino ofertado no ano de 2016 nos municípios pesquisados.

Tabela 7. Número de Escolas, Turmas e níveis de ensino ofertadas no ano de 2016.

Município	Escola			Turma			Turma/Nível	
	Total	Campo	Cidade	Total	Campo	Cidade	Series iniciais (EF)	Series finais (EF)
Jiquiriçá	02	0	02	07	0	07	03	04
Mutuípe	01	0	01	14	0	14	02	12
Laje	05	01	04	14	10	04	05	09
Santa Inês	04	02	02	12	06	06	07	05
Ubaíra	07	04	03	11	03	08	05	01
Elísio Medrado	03	02	01	05	02	03	03	02

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir dos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação dos respectivos municípios.

A política de transporte também tem contribuído para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo na escola da cidade. Segundo as coordenadoras, em todos os municípios pesquisados tem transporte escolar para os jovens e adultos do campo. O transporte escolar de todos os municípios são os ônibus escolares disponibilizados a partir do levantamento de matrícula. A coordenadora do município de Mutuípe sinalizou que os transportes escolares circulam durante todo o ano letivo, porém alguns alunos de determinadas regiões no período do inverno, enfrentam dificuldades com o transporte devido as condições das estradas que os impossibilita de frequentar a escola regularmente, o que muitas vezes contribui para a desistência dos alunos. Ao questionar sobre a existência de transporte intracampo, para atender a demanda no campo, identificamos que nenhum dos municípios pesquisados adotou essa política para essa modalidade de ensino.

A realidade apresentada nos leva a pensar que a política de transporte escolar tem possibilitado aos jovens e adultos do campo se deslocarem das suas localidades para acessarem a escola na cidade, mas não tem sido uma política condizente com as necessidades dos estudantes trabalhadores do campo. Os estudantes são obrigados a depois de um dia de trabalho se deslocarem do campo

para à cidade, percorrendo entre uma hora e uma hora e meia de viagem, tendo em vista que alguns estudantes moram a mais de 28 km da sede do município.

Quanto à existência de material didático específico para a EJA, todas as coordenadoras dos seis municípios apontaram o livro didático distribuído pelo governo federal, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). A coordenadora do município de Mutuípe apontou que adotou o livro “Saberes da Vida, Saberes da Escola” da editora Ática. Segundo a coordenadora, o livro é bom, porém não se adequa totalmente a realidade local, por isso a escola não trabalha exclusivamente com o livro, mas cada professor é responsável por buscar outros materiais didáticos que melhor se adequem a realidade dos jovens e adultos da escola.

Diante de todas as questões apresentadas podemos dizer que não existe nos municípios uma política específica de acesso e permanência da Educação de Jovens e Adultos do campo e que embora a política de transporte escolar os contemple, não condiz com as reais necessidades dos jovens e adultos trabalhadores do campo. Esta modalidade de ensino nos municípios pesquisados configura-se pela fragmentação, dispersão e não flexibilização, característica do modelo de desenvolvimento desigual.

No tocante a alfabetização de Jovens e adultos, dos seis municípios pesquisados apenas o município de Jiquiriçá aderiu no ano de 2016 ao programa de alfabetização de jovens e adultos, Programa Brasil Alfabetizado, com 46 turmas, todas no campo. Os profissionais (educadores e coordenadores) passaram por um processo seletivo específico, organizado pela própria Secretaria Municipal de Educação para trabalhar no programa, e todos foram remunerados com bolsas (segundo normas do programa). Não houve articulação entre os Programas de alfabetização e a política de EJA no município.

A forma como a EJA está estruturada nos municípios não tem garantido o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola. O direito à educação das camadas populares continua a ser negado, tanto pelas condições da oferta, como pelas precárias condições de permanência a um sistema educacional tradicional que

não dá conta de garantir o acesso e a inclusão efetiva, que acaba criando formas marginais de inserção de estudantes na Educação de Jovens e Adultos.

É preciso pensar em condições de permanência material e simbólica dos sujeitos na escola. As condições materiais estão diretamente relacionadas a melhoria das condições de vida no campo, a relações mais dignas de trabalho, de produção, de distribuição da terra, da renda, do acesso a políticas de transporte, de moradia, de alimentação, de crédito, de escolarização. As condições simbólicas perpassam por uma educação com capacidade de reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos do campo como ser social e histórico, portadores de capacidades e habilidades diversas, carregados de experiências de vida, de cultura e saberes, uma educação desmistificadora da ideia preconceituosa de que os sujeitos da EJA são alunos fracassados por não terem tido o êxito desejado pelo modelo de educação escolar instituído. Uma escola com capacidade de promover o sentimento de pertencimento e de superação da posição de inferioridade por esses sujeitos. A escola precisa se reinventar, seus currículos necessitam ser ressignificados para garantir não somente a constância dos sujeitos jovens e adultos na escola, mas sobretudo, o reconhecimento destes como sujeitos de direitos e a possibilidade de existência com seus pares. Que esses sujeitos se vejam na escola, se sintam parte dela, sejam de fato incluídos por ela.

É necessário a construção de políticas específicas que garantam o acesso e a permanência de modo a compensar um passado de negação de direito, acelerar e equiparar o processo de igualdade de oportunidades educacionais, corrigir e atenuar as desigualdades, fortalecendo as trajetórias escolares dos jovens e adultos do campo que permanecem as margens do processo de desenvolvimento sócio econômico. A negação do direito à educação acarretou uma desvantagem histórica aos sujeitos jovens e adultos do campo, que não foi compensada pelos projetos educacionais brasileiros.

O financiamento público da EJA se constitui limite para o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola no Território do Vale do Jiquiriçá. Ao questionar as coordenadoras sobre o financiamento público da EJA, todas responderam que o financiamento da EJA nos municípios foi feito por meio de

recurso do Fundeb, porém não especificaram como se dá a aplicação desse recurso e qual o gasto público do município com a EJA. Observando que a coordenadora do município de Laje respondeu que o recurso para o pagamento de pessoal foi advindo do Fundeb, porém os recursos destinados a manutenção das estruturas físicas, material didático, entre outros, foram mantidos com recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mas também não especificou valores.

Nota-se uma fragilidade com relação a compreensão sobre o financiamento da EJA. No entanto, a temática do financiamento da educação é importante para a compreensão da realidade. Consultamos o Conselho Municipal de Educação e o Conselho do Fundeb do município de Mutuípe, sobre os valores destinados para a EJA do repasse do Fundeb, mas estes também não souberam responder valores. Segundo um dos conselheiros do município de Mutuípe, o recurso do Fundeb é distribuído considerando o total de alunos matriculados na educação básica na rede pública de ensino (apurados no último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- Inep/MEC), e que não há especificação sobre os gastos públicos em EJA, mas sobre o ensino fundamental como um todo (incluindo a EJA). Embora os conselhos de educação e do Fundeb tenham significativa importância enquanto órgão de controle e fiscalização da aplicação dos recursos públicos, estes não funcionam como deveria, há uma sobreposição dos representantes do poder público sobre a representação da sociedade civil somados a despreparação e o desconhecimento da sociedade civil, sobre os mecanismos de gestão, controle e fiscalização das contas públicas, o que impede uma atuação consistente dos conselhos.

Buscou-se informações no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE e vimos que o financiamento da Educação de Jovens e Adultos nos municípios pesquisados nos anos de 2015 e 2016 se deu por meio das transferências obrigatórias do MEC, através dos programas federais: PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PNATE (Programa Nacional de apoio ao Transporte Escolar), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). O repasse foi feito com base no censo escolar realizado no ano anterior ao atendimento. Para receber o recurso os municípios devem ter realizado as prestações de contas. A tabela 9, apresenta os valores recebidos pelos municípios nos anos de 2015 e 2016.

Tabela 8. Valores repassados para os municípios pelo MEC, através dos programas federais, nos anos de 2015 e 2016.

MUNICÍPIOS	PNAE (EJA)	PNATE (ENSINO FUNDAMENTAL)	PDDE (EDUCAÇÃO BÁSICA)	ANO
Laje	27.000	223.032,52	Não informado	2015
	18.440	325.0943,00	Não informado	2016
Mutuípe	29.000	178.6086,00	*7.560,00 ⁶⁴ 14.340,00 (1ª parcela do ano de 2015)	2015
	32.76	207.714,00	14.940,00	2016
Jiquiriçá	23.000	309.853,26	*4.980,00 6.720,00 (1ª parcela do ano de 2015).	2015
	13.64	179,008,5	7.140,00	2016
Ubaíra	35.82,00	309.853,26	*15.930,00 27.540,00 (1º parcela do ano de 2015).	2015
	4.200,00	52.916,07	Não informado	2016
Santa Inês	16.02,00	91.342,44	*7.950,00 14.160,00 (1ª parcela do ano de 2015).	2015
	13,26	6.131,40	5.020,00	2016
Elísio Medrado	14.58,00	6.795,00	*2.670,00 6.860,00	2015
	7.540,00	100.909,30	3.960,00 (1º parcela do ano 2016).	2016

Fonte: Tabela elaborada pela autora- Fonte de dados: portal.mec.gov.br

É importante compreender que o recurso do PNAE Alimentação específica, o valor é destinado por etapas e modalidades da educação, assim o valor liberado para EJA é especificado. O PNATE específica os recursos destinados por nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), logo o recurso destinado para os alunos da EJA é contabilizado junto com os demais alunos do

⁶⁴ Esses valores são referentes a 2ª parcela do ano de 2014 paga em 2015 aos municípios citados.

ensino fundamental. O recurso do PDDE é destinado para a manutenção da educação básica como um todo e os valores são repassados diretamente para as escolas.

Com relação aos recursos do Fundeb⁶⁵, foram acessadas informações sobre a transferência federal para os governos municipais através de consulta ao Portal da Transparência do governo federal e reunimos na Tabela 10 informações sobre o montante repassado para os municípios no ano de 2015 e 2016.

Tabela 9. Repasse do Governo Federal através do Fundeb para os municípios.

MUNICIPIO	2015		2016	
	ENCARGOS ESPECIAIS	COMPLEMENTAÇÃO	ENCARGOS ESPECIAIS	COMPLEMENTAÇÃO
Laje	4.569.779,96	4.050.872,29	4.904.901,26	4.325.198,61
Mutuípe	3.722.412,25	3298.911,30	4.117.873,63	3.610.118,25
Jiquiriçá	2.315.605,03	1.994.798,27	2.413.680,26	2.140.745,02
Ubaíra	4.127.308,17	3.649.839,75	4.772.013,72	4.149.177,95
Santa Inês	1.341.051,60	1.176.153,23	1.365.735,97	1.216.994,55
Elísio medrado	1.437.130,28	1.250.882,15	1.668.507,29	1.449.637,69

Fonte: Tabela elaborada pela autora - Fonte de dados Portal da Transparência - <http://br.transparencia.gov.br/tem/?estado=BA>.

A tabela 10 indica o total de recursos recebidos do Fundeb pelos municípios pesquisados, é possível notar que houve crescimento de um ano para o outro. No entanto, não se especifica os valores distribuídos pelo Fundo para os municípios considerando as etapas e modalidades de ensino. Portanto, não é possível identificar o investimento no aluno da EJA em 2015 e 2016 nos seis municípios. Essa informação só seria possível se tivéssemos acesso ao Siope/FNDE, mas este

⁶⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi criado pela Emenda Constitucional nº53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº6.253/2007, em substituição ao Fundef. Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por parcelas financeiras de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos de transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculado a Educação Básica. Começou a vigorar em janeiro de 2007 e terá validade até dezembro de 2020 (Manual de Orientação do Fundeb, 2009).

sistema é restrito aos técnicos municipais responsáveis pela contabilidade do município.

A Tabela 11, mostra o repasse do Fundeb e os recursos que foram aplicados na educação no município de Ubaíra, Mutuípe e Laje nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, segundo a etapa e modalidade de ensino. Não conseguiu-se acessar as informações referentes aos anos de 2015 e 2016, pois as Secretarias de Educação não disponibilizaram estes dados. As informações referentes aos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 coletamos nos Planos Municipais de Educação dos referidos municípios. O município de Laje, não localizou-se informações referentes ao ano de 2012 e 2013 (Só constam dados do ano de 2010).

Tabela 10. Repasse do Fundeb e despesas dos municípios com aluno da EJA nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, nos municípios de Ubaíra, Mutuípe e Laje.

MUNICIPIO	ANO	E. INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	EJA	REPASSE DO FUNDEB
UBAÍRA	2010	R\$ 686.861,24	R\$ 6.480,976,87	R\$ 27.880,63	R\$9.817.090,00
	2012	R\$ 936.972,26	R\$ 9.190.951,31	R\$150.144,17	R\$10.778.282,14
	2013	R\$1.219.239,14	R\$ 10.089.037,95	R\$61.538,05	R\$10.828.888,28
MUTUIPE	2010	R\$28.329,25	R\$ 9.044.502,72	R\$ 7.700,00	R\$ 7.594.966,01
	2011	R\$1.423.550,57	R\$ 10.290.081,34	R\$ 950.000,00	R\$ 9.636.743,91
	2012	R\$2.274.589,27	R\$ 9.935.900,76	R\$1.080.000,00	R\$ 10.510.982,03
LAJE	2010	R\$ 43.900,00	R\$ 1.241.688,25	R\$ 3.674,52	R\$9.099.282,86

Fonte: Tabela elaborada pela autora – Fonte Plano Municipal de Educação dos municípios.

Observa-se nos valores destinados para cada etapa e modalidade de ensino que, onde se observa a menor parte de dispêndio dos recursos é na Educação de Jovens e Adultos, devido ao menor número de matrículas. Os valores destinados a EJA, não condizem com os discursos hegemônicos de universalização do acesso e democratização de oportunidades. O parco recurso aplicado na EJA pela política federal de financiamento da educação, está longe de garantir a universalização do ensino com qualidade para a população jovem e adulta brasileira. E a educação de jovens e adultos continua a ocupar posição marginal no tocante a política educacional brasileira.

O atendimento e a oferta da EJA, sobretudo para os sujeitos do campo, continua sendo lugar da subalternidade. Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sido incluída na política federal, foi sob condições desfavoráveis se comparando as outras etapas e modalidades de ensino. Para a Educação de Jovens e Adultos foi estabelecido pela Lei que regulamenta o Fundeb, a fixação de um fator de ponderação⁶⁶ 0,8 para contabilizar as matrículas de EJA e limitar a distribuição de recursos do Fundo , ou seja, os repasses financeiros anuais do Fundo em cada estado para a EJA, em função do número de alunos atendidos nessa modalidade de ensino, não podem ser superior ao limite de 15 % do Fundo, isto quer dizer que se por acaso o total do número de matrículas da EJA multiplicado pelo valor aluno/ano implicar no valor superior a 15% do total previstos para aquele estado no ano, o valor aluno/ano da EJA terá que ser reduzido (FUNDEB, 2009).

A justificativa para a atribuição de um teto e do fator de ponderação sobre as matrículas da EJA, é a de que a inclusão da EJA no Fundeb acarretaria um crescimento acelerado das matrículas da EJA o que implicaria sobrecarga nos recursos totais do fundo, com a conseqüente queda em seu custo-aluno/ano. No entanto, segundo Carvalho (2014, p.638),

um maior crescimento de matrículas nesta modalidade não repercutiria negativamente nos recursos do Fundeb, uma vez que poderia ser compensado pela transição demográfica, que gera a diminuição do número de crianças que demandariam o ensino fundamental, como, de fato, os números mais recentes deste fundo vêm mostrando, sem citar que poderia ocorrer o cômputo gradativo de matrículas da EJA, ação que amenizaria uma suposta explosão destas. Vale lembrar que, em parte, esta ação constou na lei que regulamentou o Fundeb, pois as matrículas em EJA, como também em educação infantil e ensino médio, foram incluídas, aos poucos, nos recursos do fundo: um terço das matrículas no primeiro ano de vigência, dois terços no segundo e a totalidade dessas matrículas todas apenas no terceiro ano.

⁶⁶ Lei nº11.494/2007, que regulamentou o Fundeb, estabeleceu um fator de ponderação de 0,7, fixando um teto de gasto na modalidade de 15% do Fundo. Em 2009 O fator de ponderação estabelecido anteriormente pelo Fundeb (Lei nº11.494/2007) era de 0,7, posteriormente foi corrigido para 0,8, fator de ponderação que persiste até a presente data.

Por outro lado, observa-se nos municípios pesquisados que as matrículas de EJA vêm sofrendo declínio nos últimos anos. Comparando-se as matrículas em EJA na rede municipal de ensino, nos municípios de Mutuípe, Laje, Jiquiriçá, Ubaíra e Santa Inês, no período entre 2010 e 2015, nota-se uma queda nas matrículas.

Tabela 11. Matrículas municipais da EJA no período de 2010 a 2015, nos municípios de Mutuípe, Laje, Jiquiriçá, Ubaíra e Santa Inês.

MUNICÍPIO	NÚMERO DE MATRÍCULAS NO PERÍODO DE 2010 A 2015.					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Mutuípe	843	666	700	475	484	535
Laje	1058	929	717	562	428	293
Jiquiriçá	401	351	219	311	380	219
Ubaíra	401	766	742	721	585	664
Santa Inês	290	214	157	238	240	215
Elísio Medrado	231	208	148	245	246	116

Fonte: Tabela elaborada pela autora – Fonte – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar-1997 a 2015. <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br>> Acessado em 10/04/2017.

Verifica-se uma queda nas matrículas municipais que coincide com os anos de vigência do Fundeb. Portanto, entende-se que apesar da política de financiamento do Fundeb ter incluído a EJA na distribuição de recursos considerando as matrículas, o acesso a EJA não vem ocorrendo. O município não tem se mobilizado para a oferta de EJA, como mostram os números da redução das matrículas na EJA pós-Fundeb e a política federal não tem sido suficiente para forçar os municípios a investir nessa modalidade de ensino.

Di Pierro (2015), no estudo sobre o impacto da Educação de Jovens e Adultos no Fundeb, em municípios do estado de São Paulo, constatou que a inserção da EJA no Fundeb realizou -se “em condições relativamente desvantajosas devido ao menor fator de ponderação dessa modalidade entre as modalidades da educação básica e à imposição de um teto de gasto na modalidade”.

Embora a sua pesquisa tenha sido realizada na região sudeste do país, realidade distinta, percebe-se semelhanças com o resultado da pesquisa citada, e os

resultados da nossa pesquisa. A realidade estudada é bem parecida com a realidade apresentada pela pesquisa realizada por Di Pierro (2015). O financiamento da EJA é marcado por escassez de recursos e gasto público descentralizado. Nos municípios, os dados sobre o gasto em EJA não são declarados publicamente, as informações disponíveis nos diversos bancos públicos são pulverizadas e os recursos destinados a EJA são em sua maioria contabilizados junto ao ensino fundamental. Os recursos investidos em EJA são subdeclarados entre os 60% para remuneração dos profissionais do magistério (despesas com pessoal) e 40% considerado para a Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (MDE), como a maior parte dos profissionais que atuam com a EJA, atuam na condição de complementação de carga horaria (possuindo vínculo com o município através do ensino fundamental) as despesas com a modalidade não é contabilizada à parte, assim como os recursos destinados a manutenção e desenvolvimento da educação básica, que é contabilizado também junto aos gastos com o ensino fundamental.

Se constitui desafio o levantamento de dados acerca da EJA nos municípios. Enfrentamos dificuldades para acessar e organizar os dados sobre o financiamento da educação de jovens e adultos em municípios do Território, tendo em vista não haver um controle e uma sistematização desses dados nas Secretarias Municipais de Educação.

É importante identificar as demandas e promover um processo de mobilização para os investimentos prioritários da EJA. Para que isso ocorra, é necessário a formação dos sujeitos da EJA e da comunidade em geral para ocupar os diversos espaços de controle e gerenciamento de verbas públicas educacionais, promover o conhecimento das formas de financiamento, distribuição e gestão de recursos educacionais nos municípios. Precisamos ocupar os fóruns estaduais e/ou regionais de educação de jovens e adultos, de educação do campo, os conselhos municipais de educação, os conselhos do Fundeb, etc. Essa é uma possibilidade para pressionarmos os governos a cumprirem com o instituído legalmente, para forçá-lo a priorizar a EJA no orçamento educacional.

5.3 ORGANIZAÇÃO, LEGALIDADE E FUNCIONAMENTO DA EJA NOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

A Educação de jovens e adultos das redes municipais dos municípios pesquisados está organizada em conformidade com as orientações da legislação educacional vigente. Assim, os municípios são responsáveis pela oferta de EJA na educação básica (anos iniciais e finais do ensino fundamental). Essa responsabilidade dos municípios com a oferta do Ensino Fundamental para jovens e adultos tem sido um desafio diante das enormes carências estruturais, administrativas, de recursos humanos, de formulação sistemática dos objetivos e meios que se deseja para o desenvolvimento da EJA.

A pesquisa nos permite afirmar que não há em nenhum dos municípios pesquisados uma estrutura conformada legalmente para cuidar especificamente do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nos municípios. A EJA é gerida, supervisionada e acompanhada pelo gestor municipal de educação (secretário de educação) e por um coordenador pedagógico municipal, que é responsável por acompanhar e coordenar pedagogicamente as ações e políticas de EJA nos municípios. Observa-se que além do gestor e coordenador municipal que cuida da EJA no nível municipal, os municípios contam com outros profissionais (coordenadores e vices diretores) que trabalham nas escolas onde são ofertadas a EJA. O município de Santa Inês tem 1 coordenadora pedagógica; Mutuípe, 1 coordenadora pedagógica e 1 vice; Laje, 1 coordenadora pedagógica; Jiquiriçá, 2 vices e 2 coordenadoras pedagógicas; Ubaíra, 2 coordenadoras pedagógicas e Elísio Medrado 1 vice e 1 coordenadora pedagógica. Observando que os coordenadores municipais estão assumindo a função de coordenador por meio do processo de indicação política, os demais são professores do quadro efetivo do município assumindo a função de coordenação e vice direção.

Os municípios possuem uma estrutura administrativa da educação segmentada, que não dá conta de organizar e acompanhar dignamente a EJA. Há uma precarização visível, na composição da equipe de trabalho, na ausência de uma estrutura conformada legalmente para gerir a política de EJA nos municípios. A organização do funcionamento são elementos importantes para garantia da oferta e da qualidade da EJA nos municípios.

Sobre a normatização da EJA nos municípios, identifica-se que dos seis municípios pesquisados apenas o município de Laje possui Diretrizes Curriculares e Proposta Curricular da EJA⁶⁷. O município de Ubaíra não possui Diretrizes Curriculares da EJA e a Proposta Curricular está em processo de construção. O município de Jiquiriçá também não possui Diretrizes Curriculares e a Proposta Curricular foi elaborada no ano de 2016, mas até a data da pesquisa não havia sido aprovada⁶⁸. O município de Mutuípe também não possui Diretrizes Curriculares e a sua Proposta Curricular também se encontra em processo de finalização para aprovação. O município de Santa Inês não possui nem as Diretrizes Curriculares e nem Proposta Curricular da EJA, o município de Elísio Medrado não respondeu a esse quesito.

Os Planos Municipais de Educação (PME) dos municípios de Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra e Laje os quais tivemos acesso e fizemos a leitura, tratam da EJA em capítulos específicos, apontando diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas. Observa-se que as diretrizes e metas direcionadas a EJA nos Planos Municipais de Educação são todas iguais, tendo em vista que os planos foram elaborados tomando como parâmetro o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), estão descritas a seguir as diretrizes, metas e algumas estratégias, relacionadas a Educação de Jovens e Adultos:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município;
- VIII - Cumprimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Meta 08:

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, para as populações do campo, das comunidades de menor escolaridade do município, e igualar a escolaridade média entre negros e

⁶⁷ É importante lembrar que o município de Laje não disponibilizou para a pesquisa os documentos citados.

⁶⁸ Por isso não tivemos acesso a esse material.

não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 09:

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 2018 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10:

Fomentar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, no Ensino Fundamental.

São 107 estratégias previstas nos Planos dos 4 municípios, para as três metas apresentadas, apresentando semelhanças com as estratégias do PNE. O município de Mutuípe apresenta 16 estratégias, o município de Laje apresenta 26 estratégias, o município de Ubaíra 41 estratégias e o município de Jiquiriçá 24 estratégias. Observa-se que os municípios apresentam em sua maioria, as mesmas estratégias, algumas poucas se diferenciam, são reescritas, obedecendo a realidade do município. Verifica-se que a maioria das estratégias são elaboradas a partir dos parâmetros da PNE. Por isso, não vamos apresenta-las todas, aqui faremos uma análise das estratégias apresentadas relacionando-as as metas e considerando o nosso campo de estudo.

Com relação a meta 8, nota-se que as estratégias foram elaboradas considerando a demanda da EJA de forma ampla. Os Planos quase não apontam estratégias específicas, direcionadas ao atendimento da demanda dos jovens e adultos do campo, e da população negra. Não se assegura a formação inicial, específica e continuada para os profissionais que atuam no campo, assegura-se de forma geral a formação continuada de professores da EJA. Assegura-se políticas públicas voltada para a melhoria da qualidade do atendimento da EJA, mas não aponta políticas públicas específicas para atender as especificidades e necessidades históricas da população camponesa e negra. Apresenta-se a seguir a estratégia que de forma nítida e direta trata da elaboração de propostas curriculares de forma a considerar as especificidades da EJA.

8.11. Elaborar a Proposta Curricular da EJA, com a previsão de revisão a cada triênio, considerando especificidades legais, pedagógicas, sociais, políticas, epistemológicas, geográficas e logísticas de atendimento de demanda, fomentando-se a criação de calendário escolar específico para a EJA (PME de Ubaíra, 2015, p.108).

Analisando a meta 9, considerando que as maiores taxas de analfabetismo da população jovem e adulta se concentra no campo, entende-se que as estratégias para essa meta deveriam ser mais incisivas com relação a ação e implementação de políticas para garantia do acesso e elevação da escolarização da população jovem e adulta do campo. Consideramos importantes as estratégias (9.2, 9.9, 9.10) apresentadas no PME do município de Mutuípe:

- 9.2. Realizar diagnóstico do número de jovens e adultos com o Ensino Fundamental incompletos, através da Secretaria de Educação, a fim de identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.9. Garantir o transporte intracampo, campo-cidade, para os estudantes da EJA;
- 9.10. Ampliar a oferta da EJA no campo.
(PME DE MUTUÍPE, 2014, p. 108 e 109).

Pensando sobre a meta 10, levando em consideração a identidade rural do território e o perfil dos estudantes levantados pela pesquisa (em sua grande maioria trabalhadores camponeses) analisamos que as estratégias apresentadas não consideram importante e necessária a formação profissional da população jovem e adulta do campo, pois observa-se apenas uma estratégia visando atender esse segmento da EJA:

- 10.3. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades da população do campo, inclusive na modalidade de educação a distância (PME DE MUTUÍPE, 2014, p. 108 e 109).

De forma geral, a pesquisa verificou que os Planos Municipais de Educação dos municípios em se tratando da EJA, sobretudo, da EJA no campo são esvaziados, no que consiste a afirmação de princípios para o desenvolvimento educacional local, de forma a considerar as especificidades dos sujeitos da EJA e a realidade rural dos municípios. As metas deveriam apontar realizações concretas a serem alcançadas com indicação de datas a serem cumpridas e as estratégias deveriam incluir a fonte de financiamento frente as demandas. Em nenhuma das metas voltadas para a EJA houve exigência de aumento de recursos ou comprometimento de financeiro municipal. Diante de tudo que analisamos

entendemos que sem investimento financeiro o Plano Municipal de Educação perde seu sentido prático e torna-se irreal.

A construção do PME deveria preceder da seguinte questão: qual a capacidade real do município para materializar o Plano? Percebe-se que o grande desafio é o cumprimento efetivo dos objetivos e das metas levantadas pelos municípios. Entende-se que o Plano é um documento importante para o estabelecimento dos princípios da educação e para o comprometimento da gestão pública com a educação no município, pois o Plano apresenta uma série de desafios a serem superados. É importante considerar que a concretização das metas previstas nos planos exige comprometimento social, político e econômico do poder público municipal, bem como a participação da sociedade civil organizada, acompanhando, cobrando e fiscalizando as ações educacionais desenvolvida nos municípios.

Nenhum dos municípios pesquisados possui Projeto Político Pedagógico específico para a EJA, segundo a coordenadora do município de Mutuípe a EJA é inserida no Projeto Político -Pedagógico da escola responsável pela oferta, e que este trata das especificidades da EJA, porém o documento estava em processo de construção e por isso não nos foi permitido ter acesso ao documento.

Esses dados refletem a falta de sistematização das experiências em curso e, logo, da sua estrutura, funcionamento, fundamentação, avaliação e acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos o que tem impossibilitado a articulação e levantamento de demandas, da oferta e priorização dessa modalidade de ensino.

Fizemos a leitura da Proposta Curricular da EJA (que se encontra em processo de finalização para ser encaminhada para aprovação) do município de Mutuípe⁶⁹. Nota-se na redação do documento o reconhecimento e o comprometimento com a organização e a garantia da oferta da EJA, inclusive é citado no documento os

⁶⁹ Observando que não foi possível fazer uma análise aprofundada dos documentos de outros municípios, tendo em vista que os mesmos não disponibilizaram o material, pelo fato de se encontrarem em processo de construção, o município de Mutuípe disponibilizou o material para consulta no próprio recinto. Tivemos acesso aos Planos Municipais de Educação dos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá e Ubaíra por meio da consulta ao Diário Oficial Municipal.

principais marcos legais⁷⁰ que configuram o direito à EJA na instância federal e estadual, por todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A proposta toma como referência a reestruturação dos cursos presenciais da EJA do Estado da Bahia, denominado de “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, o ensino fundamental nessa modalidade de ensino apresenta como proposta de trabalho “Os Tempos Formativos” que são subdivididos em Eixos Temáticos e Temas Geradores que devem ser compatíveis com as áreas do conhecimento e os conteúdos da matriz curricular, contemplando a Base Curricular Comum.

A Proposta da Educação de Jovens e Adultos do município de Mutuípe apresenta os aspectos históricos e fundamentação legal, as concepções norteadoras para EJA e a forma como a EJA está estruturada no Sistema Municipal de Educação. No entanto, nada se propõe para atender a realidade e especificidades dos sujeitos da EJA no campo. A proposta não se refere a garantia de direito a educação de jovens e adultos do campo. Nada é abordado com relação a organização e funcionamento da EJA no campo, não se prevê a oferta de EJA no campo.

O documento toma como referência as indicações estaduais e federais, as formas sugeridas nos documentos oficiais. A EJA é ofertada sob a forma de cursos presenciais noturnos com 20 horas semanais considerando o critério de idade estabelecido no artigo 38. Parágrafo 1º, inciso I e II da LDB, o curso está organizado em sistema de ciclos correspondentes aos tempos formativos, os quais se subdividem em eixos temáticos e temas geradores considerando as áreas do conhecimento e os conteúdos (disciplinas) da matriz curricular da base curricular comum.

A organização da EJA no município segue a lógica dos sistemas, não se considera as especificidades do público participante e as possibilidades de garantia da participação efetiva desses sujeitos. Uma estratégia para a organização do funcionamento da EJA é a escuta dos seus sujeitos, principalmente dos estudantes,

⁷⁰ A proposta se fundamenta na Constituição Federal de 1988, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

e a democratização dos espaços de construção dessa política, incluído o seu sujeito principal, os jovens e adultos do campo.

Ainda que os municípios apresentem algumas mudanças nas práticas de EJA, observa-se que isto ocorre de forma casual, sem planejamento, organização e articulação das ações da EJA com o sistema como um todo. Reflexo disso é o fato de a maioria dos responsáveis pela EJA declararem não ter conhecimento do valor fixado na dotação orçamentária do município para a Educação de Jovens e Adultos.

Analisando os dados referentes a oferta e a demanda, e as políticas de acesso e permanência da EJA no Território do Vale do Jiquiriçá e comparando com a demanda potencial percebemos o quanto a política pública de EJA é precarizada, estando no plano secundário das ações municipais.

5.4 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ?

Quem são os sujeitos da EJA no Território? Conhecer a realidade educacional dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá exige conhecer quem são os seus sujeitos, as condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que contribuem para a formação das suas identidades. Digo identidades (no plural), por que os jovens e adultos do Território do Vale do Jiquiriçá são diversos no fazer a história, nos diversos espaços sociais que habitam, na relação de trabalho, de produção, na organização social e política. Suas identidades são diversas, perpassam os contextos culturais e históricos, as diferenças de raça, gênero, etnia, classe, religião, entre outros.

É importante atentar para a complexidade que envolve a juventude e o adulto do campo e por isso a dificuldade de dizer quem são esses sujeitos, de caracterizá-los, de identificá-los. Há o risco de olhá-los com a visão tradicional e com preconceitos, a partir de modelos e estereótipos socialmente construídos, desconsiderando as singularidades e diversidades envolvidos na construção de suas identidades.

Os sujeitos jovens e adultos da EJA no Território do Vale do Jiquiriçá são os trabalhadores da agricultura familiar, em sua maioria, homens, pobres, negros e jovens, que residem e/ou mantem laços familiares ou de trabalho com o campo. Estão entre os trabalhadores sem-terra e/ou com pouca terra para produzir. São os agricultores familiares, assalariados (gerentes) meeiros, posseiros, diaristas, comodatários, arrendatários. São também, sujeitos da educação de jovens e adultos deste Território, os trabalhadores da cidade, comerciários, empregadas domésticas, diaristas. No entanto, os limites da pesquisa não nos permitem com precisão, quantificá-los e classificá-los.

O que lhe é comum é a condição de classe trabalhadora, o fato de serem sujeitos integrantes das camadas populares, que vivem processos de exclusão educacional, social e racial, fazem parte de uma realidade de jovens e adultos subempregados, oprimidos e excluídos pelo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro.

São os jovens que vivem sob o dilema da dependência financeira, desprovidos de renda, das condições precárias de trabalho e baixa remuneração, submetidos aos serviços públicos de saúde, educação, segurança, infraestrutura, transporte precarizado, a situação de pobreza, vítimas de explorações e expropriações de toda a ordem, sujeitos do modelo de desenvolvimento dominante. Fazem parte de famílias beneficiárias de programas governamentais de transferência de renda, por exemplo, o Programa Bolsa Família.

São jovens e adultos que vivem no limite entre o acesso à educação e ao trabalho. Que tem suas vidas marcadas pelo problema da questão fundiária e concentração da terra, ausência de mecanismo de produção e vítimas dos processos de expulsão dos jovens do campo, visto que geralmente os trabalhadores do campo no Território do Vale do Jiquiriçá não possuem e/ou possuem pouca terra para garantir o sustento de toda a família, que acaba sendo obrigada a migrar para as cidades em busca de outras possibilidades de trabalho e condições favoráveis de educação. A insuficiência da terra impossibilita os sujeitos do campo ampliar a sua produção, e conseqüentemente, sua renda. Suas fontes de trabalho e renda são

ameaçadas pelas dificuldades da comercialização da sua produção, mecanismo que garante a principal fonte de renda monetária de muito desses jovens e adultos.

No imaginário das pessoas, os jovens e adultos do campo, são aqueles sem e/ou com baixa escolaridade, que desenvolvem o trabalho braçal, que não tem acesso a cidade, desprovido de conhecimento. No entanto, os jovens e adultos do campo são diversos, com histórias de vida diversas, e suas identidades se constitui a partir de relações e condições históricas, sociais, culturais, também diversas. Logo, pensar sobre os jovens e adultos do campo é pensar na diversidade, nas diferenças e especificidades.

Trindade (2015, p. 111) em sua tese sobre a constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião de Guanambi, Bahia, compreende que os jovens do campo não podem ser olhados apenas a partir do espaço ao qual pertencem. Para ele, o “processo de construção da categoria juventude rural está intrinsicamente ligado aos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que permeiam a sociedade” (TRINDADE, 2015, p. 108). Por isso, há uma diversidade de formas atuais de vida no campo e a juventude rural precisa ser compreendida a partir dessa diversidade, a partir dos marcos históricos e sociais diversos que perpassam o processo de desenvolvimento da vida no campo brasileiro.

Concordo com a ideia de Trindade (2015, p. 114) de que a construção da juventude rural emerge dos processos históricos e sociais a qual os espaços rurais passaram e continuam a passar: o conceito de rural na sociedade contemporânea, a maneira como as relações sociais foram sendo estabelecidas entre campo e cidade (uma se sobrepondo a outra) as formas de organização e as novas atividades produtivas cunhadas no campo, as permanências e mudanças no modo de vida rural. Entendendo que os sujeitos do campo não estão isolados no mundo rural, precisam ser pensados a partir das complexas relações que envolvem o campo e a cidade.

Os jovens e adultos agricultores familiares vivenciam uma série de desafios, no que diz respeito, a dificuldade de acesso à terra, a ausência de políticas públicas,

ameaça do avanço do agronegócio e suas monoculturas, contaminação crescente pelo uso indiscriminado do agrotóxico, etc. Esses problemas acarretam a migração campo-cidade e os jovens em busca de trabalho e renda vivem o dilema da perda e da reconstrução da sua identidade e territorialidade. Esses jovens e adultos enfrentam cotidianamente obstáculos de ordem estrutural, cultural, social, econômica, no que se refere ao acesso a políticas públicas que traduzam na realidade, ou seja, que materialize direitos previstos nas legislações.

Esse diagnóstico expressa a situação da juventude rural no território, revela alguns aspectos da complexidade que envolve o perfil dos jovens da Educação de Jovens e Adultos do campo, as limitações que lhes são impostas pelo acesso à educação, ao trabalho, aos meios de produção, a terra, as políticas públicas.

Segundo Trindade (2015, p.116) é preciso considerar que historicamente os jovens do campo foram invisibilizados nas políticas públicas o que contribuiu para a sua exclusão social. Foram os movimentos sociais organizados do campo que nos anos de 1990 passaram a pautar as demandas da juventude e da população adulta rural e a partir das lutas constantes dos movimentos a juventude rural passou a ser entendida como categoria identitária de representação política. São os sujeitos coletivos que cunham a ideia de juventude como sujeitos de direitos.

A inclusão efetiva dos sujeitos jovens e adultos do campo na escola, parte do reconhecimento da existência concreta de seus sujeitos e territorialidades, das suas particularidades, singularidades, especificidades e diversidades. E este não tem sido um princípio adotado pelos sistemas municipais de educação. Estes, embora apareçam nos discursos não tem sido afirmado, valorizado, considerado nos currículos e nas práticas escolares cotidianas.

Os jovens e adultos do campo vivem sob limites sociais, econômicos e culturais que determinam as suas condições de existência, suas vidas são marcadas pela desigualdade e pela exclusão e o território camponês constitui-se importante na construção de projetos sociais, econômicos, culturais e educacionais de transformação dessa realidade. O território é uma possibilidade de incluir esses

sujeitos no processo de construção de outro projeto de desenvolvimento de campo e de sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há utopia fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética, e eticamente, por nós, mulheres e homens.

Paulo Freire.

Contagiada pelo sentimento de esperança de Paulo Freire e guiada pelo sonho e pela utopia de viver um outro modo de produção da vida, nos sentimos responsáveis com a (re) construção de outros paradigmas de educação, de desenvolvimento, de conhecimento. A construção de novos modos de pensar, de ser e de estar no mundo, requer de nós um posicionamento de denúncia, de desocultação, de desvelamento do projeto dominante. E ao mesmo tempo, o posicionamento do anúncio de possibilidades a serem criadas e construídas. Necessita-se de formação para a tomada de consciência sobre a realidade. A partir desta perspectiva, tece neste último capítulo as considerações finais, que encerram este trabalho, mas, ao mesmo tempo, é um convite a continuarmos o debate e embates, considerando outras questões, sinalizado pela necessidade de construção de novas compreensões e diálogos acerca da Educação dos sujeitos Jovens e Adultos do Campo.

Iniciamos esse trabalho problematizando a realidade educacional dos jovens e adultos do campo, buscando entender os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciaram e continuam a influenciar as condições de oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no território e nos municípios pesquisados. A pesquisa realizada teve como objetivo principal conhecer a realidade e as condições educacionais da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Território do Vale do Jiquiriçá.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá vincula-se a formação histórica da sociedade brasileira, carrega as marcas do passado colonial, escravocrata, de processos e mudanças sociais interrompidos

e determinados segundo os interesses políticos e econômicos das classes dominantes. Relaciona-se com a história da educação dos trabalhadores, esta, por sua vez, é forjada por relações históricas, sociais, políticas e econômicas globalizadas, utilizada como instrumento de modernização, assumindo papel de moldar a formação dos sujeitos seguindo a ordem e os interesses privados hegemônicos. Os dados levantados nas bases primárias e secundárias de informações e o estudo feito na construção deste trabalho contribuíram para compreender essa realidade.

O reconhecimento do perfil dos sujeitos da EJA ajudou a entender que as camadas populares tratadas como minorias, são constituídas por uma grande parcela de sujeitos do campo, marginalizados, diminuídos socialmente, mesmo no contexto rural onde estes sujeitos são maioria, como no Território do Vale do Jiquiriçá. Ajudou a compreender as contradições presentes no território e na sociedade capitalista, que nega a diversidade populacional, cultural existente no campo e na cidade, os coletivos humanos, destituindo-os de direitos, sobretudo o direito à educação.

Constata-se que a realidade educacional dos jovens e adultos do campo e da cidade relaciona-se com a sua realidade social e econômica. Que os sujeitos que tem o direito de acesso e permanência à educação negado, são os mesmos a quem tem sido negado o acesso a outros direitos sociais. São os sujeitos que compõem a população negra, a população jovem; a população sem-terra ou com pouca terra para produzir; a população de trabalhadores que vendem a sua força de trabalho por salários mínimos e são submetidas as precárias condições de trabalho; a população que não tem renda ou possui renda mínima.

A política de EJA nos municípios herda da sua trajetória histórica, o perfil de política fragilizada, fragmentada, caracterizada pela ausência de continuidade, pelas iniciativas focais e provisórias e com poucos recursos. São construídas a partir de uma visão hegemônica de escolarização sob a lógica da compensação e preparação para o trabalho na perspectiva do capital. Seguem os moldes da educação rural, não dando conta de garantir o acesso e a permanência dos sujeitos jovens e adultos na escola, de garantir efetivamente o direito à educação historicamente negados as

camadas populares, reproduzindo os mecanismos de exclusão, por meio dos seus processos de seleção, classificação e avaliação. O lugar da EJA nos municípios continua a ser o lugar da carência, das políticas compensatórias. Lugar secundário no orçamento e financiamento da educação básica.

O conhecimento e a análise da realidade e das condições educacionais da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá levam a pensar sobre a necessidade de construção de um novo projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, que perpassa pela construção da educação dos jovens e adultos do campo. Essa construção se inicia com o reconhecimento do projeto hegemônico e suas contradições, que segue negando a classe trabalhadora o direito à vida, submetendo-os a processos de desumanização, a precarização dos serviços públicos, as desigualdades sociais, a todo tipo de exploração e expropriação. E, a afirmação das lutas coletivas pelos direitos humanos construídas historicamente no interior dos diversos movimentos sociais, pela mobilização dos grupos de excluídos e oprimidos pela emancipação humana e transformação social.

Entende-se que a educação assume papel importante na mudança do pensamento hegemônico, no processo de descolonização e de formação da consciência para a transformação social. Não a educação conservadora nos moldes tradicionais. Mas, uma educação na perspectiva da formação humana e do seu desenvolvimento integral, com capacidade de problematizar e potencializar a realidade e as contradições sociais, no sentido da construção de novas relações sociais e de formação, de maneira, que, os sujeitos despertem para a necessidade da construção de outro modo de produção da vida, de produção de conhecimento, outra forma de sociedade, baseada nos princípios de justiça social.

Neste sentido, reconhece a importância da escola como lugar de educação, de problematização, potencialização e transformação das contradições da realidade, como lugar de produção do conhecimento científico enquanto possibilidade “da leitura de mundo”, da compreensão da sociedade, a compreensão de si mesmo como sujeito histórico e social, da sua condição de existência, da sua condição de classe trabalhadora. Um conhecimento que permita aos sujeitos reconhecerem a sua condição de oprimido e ao mesmo tempo a necessidade e possibilidades de

superação dessa condição. A construção coletiva de conhecimento pelos sujeitos, que possibilite pensar para além da escola, pensar os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos, etc. da realidade local e global. Pensar as partes e o todo das relações e condições da existência humana.

Essa construção, reconstrução perpassa pelo desafio e enfrentamento cotidiano que se inicia pela superação da naturalização do que está dado, das fórmulas prontas e acabadas, da visão de mundo que se fundamenta no consumismo, na competitividade, na hierarquização, na racionalização, na acumulação. Pela reflexão constante sobre o papel da educação na formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos, éticos, protagonistas e promotores de mudança social. A construção de uma Educação de Jovens e Adultos enquanto caminho, possibilidade de emancipação humana na perspectiva do reconhecimento desses sujeitos, como ser humano, como ser social, como sujeitos históricos capazes de produção e desenvolvimento, considerando a dimensão integral da vida desses sujeitos, compreendendo que além de estudantes estes desenvolvem outros papéis nos sistemas das relações sociais.

A construção da educação dos jovens e adultos do campo requer a socialização dos saberes e conhecimentos historicamente produzido pela humanidade, a democratização do conhecimento e da gestão pública, o reconhecimento e valorização das práticas educativas populares, o tensionamento das pautas e demandas sociais, a intensificação das lutas e mobilizações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, a organização nos movimentos sociais e a formação constante e incessante dos sujeitos das camadas populares. Tudo isso se constituem como possibilidades de despertar a consciência do direito ao conhecimento, a terra, a comida, ao teto, ao trabalho, a produção, a vida.

A pesquisa aponta a necessidade de construir o debate acerca da realidade e das condições da Educação de Jovens e Adultos do campo nos espaços políticos e coletivos constituído no Território do Vale do Jiquiriçá, bem como, a constituição de outros espaços de debate, a mobilização e sensibilização da comunidade territorial para esse debate. As Instituições de nível superior pública responsáveis pela

produção do conhecimento e formação dos profissionais da educação na região, junto com os movimentos e as organizações sindicais e sociais do Território representam uma possibilidade para pautar a construção de uma ação social e política na perspectiva de superação das problemáticas advindas do modelo de EJA, até então oferecido. .

Neste sentido, esta pesquisa poderá contribuir para o debate crítico numa perspectiva de construção de uma nova realidade para a EJA, sobre as questões específicas dos jovens e adultos da EJA no Território, as necessidades e demandas históricas, sociais e econômicas que definem os sujeitos da EJA; a relação entre os processos formativos da EJA pelo sistema de educação hegemônico e o projeto de desenvolvimento dominante. Bem como, para pensar a realidade educacional dos jovens e adultos do campo no Território e a necessidade de inclui-los no processo de construção de um novo projeto educacional na perspectiva da Educação do Campo como garantia do direito à educação dos jovens e adultos do campo.

A partir desse estudo, pode-se construir espaços de debates sobre a condição e relações sociais, econômicas e educacionais dos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras do campo no contexto do Território do Vale do Jiquiriçá. No âmbito educacional, o trabalho poderá ajudar na construção acerca da necessidade e urgência de pensar, problematizar e refletir sobre o papel social e político da escola, da EJA, da formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

O resultado da pesquisa pode contribuir também como subsídio para os municípios pesquisados se atentar para as demandas e necessidades educacionais dos trabalhadores do campo, bem como direcionar as políticas e ações educativas da Educação de Jovens e Adultos do Campo nos municípios do Território do Vale do Jiquiriçá.

O trabalho constitui-se ainda como um diagnóstico social que pode ser utilizado como ferramenta para o embate e o tensionamento de políticas educacionais específicas para atender os trabalhadores do campo, como elemento

de empoderamento e fortalecimento da luta social pelo direito a terra, ao trabalho, aos meios de produção e comercialização, a educação.

Reconhece que dada a complexidade do tema e o tempo destinado para o cumprimento da pesquisa o trabalho apresenta lacunas, apontando a necessidade de voltar a campo para levantar outros dados, e ouvir outros sujeitos, bem como ampliar e aprofundar algumas questões levantadas pela própria pesquisa. Assim, aponta-se a necessidade e importância de continuidade da investigação tendo em vista a necessidade de novas apreensões. Sentimos a necessidade e desejamos continuar o trabalho, retomando a pesquisa e aprofundando o conhecimento acerca do direito a Educação de Jovens e Adultos do campo, a partir da temática do financiamento público da Educação de Jovens e Adultos nos municípios, bem como, o olhar e as perspectivas dos sujeitos jovens e adultos do campo acerca da política de EJA.

Este trabalho contribuirá na compreensão das diversas questões que permeiam a Educação de Jovens e Adultos do campo. Capacitou-me para o campo da pesquisa científica, bem como, contribuiu para a minha formação acadêmica e intelectual, ampliando o meu olhar e fortalecendo o meu comprometimento para a construção de uma sociedade baseada nos princípios da justiça social. Desejo profundamente, que o meu trabalho e as minhas provocações mobilizem, inquiete os sujeitos leitores a pensar sobre a importância de direitos, sobretudo o direito de pensar e construir uma outra realidade para a educação de jovens e adultos do campo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em questão**. São Paulo. Anpocs, Unicamp, Hucitec, 1992. “ Uma nova extensão para a agricultura familiar”. In. Seminário Nacional De Assistência Técnica e Extensão Rural. Brasília, DF, Anais, 1997, p.29(texto para discussão).

_____ **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA,2000.

AGUILAR IDÁNEZ, Maria José e ANDER EGG, Ezequiel. **Diagnóstico Social**. Portugal: Rede Europeia Ante Pobreza, 2007.

ACASSUERD, Marli Pinto. **Educação de Jovens e Adultos no Grande ABC: duas gerações de políticas públicas** – 1987 a 2003.19p. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIME, Rosangela Nasser. **Revolução Verde e apropriação capitais**. CES. Revista, v.21, p. 43-56. Juiz de Fora. 2007.

ARAUJO, Tânia Bacelar de. **Apresentação**. In. BRANDÃO, Antônio Carlos. **Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos**. In: CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARAUJO, J. E. N. R. de. **Avaliação escolar x repetência e os reflexos do sistema educacional no desenvolvimento de adolescentes: Um estudo realizado com alunos do interior de Minas Gerais e do estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências DA Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2009.

ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens e 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. p.19 -50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. Política de formação de educadores do campo. Caderno CEDES, Campinas. V. 27, p. 157-176, maio/agosto, 2007.

_____. Currículo território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. Educação de Jovens-adultos: um campo de Direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (org.) Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

BAUINAIN, Antônio Márcio et al. (Coord.) Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2008.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – **Política da EJA da Rede Estadual – 2009.**

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Núcleos de Educação de Adultos (NEA)**, 1997.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Programa alfabetização de adultos no Estado da Bahia. Salvador - Bahia**, 1987.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – **Programa Todos pela Educação (TOPA) – 2012.** Disponível em <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html> acessado em 10 e setembro de 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Marco referencial de apoio ao desenvolvimento de territórios rurais. Brasília: SDT/MDA, 2008a.

_____. Portal da Transparência. Reúne e disponibiliza as informações sobre a aplicação de recursos federais no Portal da Transparência. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Parecer Nº. 11/2000 - CEB** - Aprovado em 10 de maio de 2000.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. Alfabetização, práticas e reflexões: subsídios para o alfabetizador. MEC, Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2003.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

_____. Presidência da República/Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Geral do PROJOVEM (2005).

_____. MEC/SETEC/PROEJA (2005). Documento Base. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_doc-baseproeja.pdf> acessado em 15 de janeiro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000). Parecer 11/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Secretária de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário – SDT/MDA. Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais. Série Documentos Institucionais, Brasília – DF, 2005.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 37, de 7 de julho de 2006. Diretrizes e procedimentos técnico pedagógicos para a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2006.

_____. Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Lei nº. 11.326 e 24 de julho de 2006.

_____. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição do Salário Educação. Manual de orientação do Fundeb. 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOHCHETI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BIELSCHOWSKY, R. (1988). Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: IPEA/INPES.

BONETE, Bianca Imbiriba; ALMEIDA FILHO, Niemeyer. Há uma nova economia do desenvolvimento. ORTGA, Antônio Cezar. Territórios, políticas públicas e estratégias de desenvolvimento (Org.). Editora Alínea: Campinas, SP. 2007.

BRITO, Jandir Anunciação. **Judicialização**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002.

_____. Por uma Educação do Campo. Ed 2ª. Brasília, 2005.

CHAUI, Marilena de Sousa. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C; SOUSA JÚNIOR; J.G.; TOURINHO, F. (org.). Introdução crítica ao direito agrário. Brasília: Editora UnB, 2003.p.332-340.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. RBPAAE, v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/57618/34586>> acessado em 09 de abril de 2017.

CENSO ESCOLAR. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> acessado em 15 de novembro de 2016.

COUTO, Berenice Rojas. O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível? São Paulo: Cortez,2004.

DI PIERRO, Maria Clara de. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 05 de abril de 2017.

_____. 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.

FASE-BAHIA. Sistematização sobre “Jovens gerando renda na Agricultura Familiar”. Revista, 2015. Disponível em: http://issuu.com/fasebahia/docs/revista_final. > Acessada em 15 de novembro de 2016.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito a educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p.273-289, maio/ago.2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa.4. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de

um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano, Movimentos Socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, ano 8, n .6, jan. /jun.2005.

FERNANDES Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. Disponível em http://acciontierra.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf> acessado em 12 de agosto de 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território Camponês**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREITAS, Nacelice Barbosa. Estado, desenvolvimento territorial e políticas públicas na Bahia. In. ANDRADE. Eliziario Sousa; SILVA, Francisca de Paula Santos da. (Org.). Estado e políticas públicas: a construção do consenso neoliberal. EDUNEB. Salvador. 2012.

FRIGOTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. ANPED.2008. Mimeo.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao longo da vida. Anai disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf.>2016.>acessado em 12 de março de 2017.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p.27- 64.

Gohn, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Grupo de Pesquisa Geografar. Disponível em< <https://geografar.ufba.br/>> Acesso em 5 de julho de 2016.

HADDAD, Sergio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: Iria Brzezinski (org.) LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

_____. **Direito a Educação**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização, do fim dos “territórios” à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2010 - 2011- 2012

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do Censo agropecuário de 2006. Disponível em: [www.ibge.gov.br/censo 2010](http://www.ibge.gov.br/censo/2010). Acesso em 10 de outubro de 2016.

_____. Censo 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo 2006](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2006)>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

JIQUEIRIÇÁ, Secretaria de Educação, 2015, **Plano Municipal de Educação**.

LAJE, Secretaria de Educação, 2015, **Plano Municipal de Educação**.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio (org.) Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEITE. Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. **Agronegócio**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Aline dos Santos. Dinâmica sócio-espacial do Território vale do Jiquiriçá: estrutura fundiária e formas de acesso a terra, 2011. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/CONFLITOS/Artigo
3.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/CONFLITOS/Artigo3.pdf) > acessado em 02 de outubro de 2016.

LIMOEIRO, C. M. Ideologia de desenvolvimento. Brasil: K-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANI, Milton Augusto Pasquotto; ARRUDA, Dyego De Oliveira. Território, territorialidade e desenvolvimento local: um estudo de caso dos Empreendimentos Econômicos Solidários de Corumbá/MS. Campo Grande, 25 a 28 de julho de 2010,

Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Apresentação oral.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Em Aberto, Brasília/DF, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 17-39.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO; SDT. *Referências para a gestão social de territórios rurais*. Brasília, 2005. (Documentos Institucionais nº.3).

MOLINA, Monica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS. C. (org.). Campo – política pública – educação. Brasília: Nead, 2008.p19-31.

_____. **Políticas Públicas**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Social. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2004.

MUTUÍPE, Secretaria de Educação, 2014, **Plano Municipal de Educação**.

NEVES, Delma Peçanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLALDE, A. R.; QUAN, J. Dinâmicas territoriais no Vale do Jiquiriçá, Bahia, Brasil. In Congresso Latino Americano de Sociologia 273 Rural, 8., 2010, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: UFRPE, 2010. p. 1 - 20.

OLIVEIRA, E.C.; BARBOSA FILHO, C.J. Educação de Jovens e Adultos do Campo: políticas públicas e sentidos do direito à educação. Inter – Ação, Goiânia, v.36, n.2, p.413-431, jul./dez.2011.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUMBO, D.J The Public Approach to Understanding Politics in America. Public policy in America –Government in action, Second Edition, Harcourt Brace & Company, pp.8-29. Tradução de Adriana Farah, 1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. *Soc. estado*. [Online]. 2011, vol.26, n.3, pp.631-662. ISSN 0102-6992. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922011000300011>. Acessado em 03 de março de 2016.

RATIER, Rodrigo; SANTOMAURO, Beatriz. Por dentro da grana: de onde vem e para onde vão os recursos que sustentam as escolas? Quatro respostas fundamentais explicam as cifras da educação, 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/2973/por-dentro-da-grana>> acessado em 03 de dezembro de 2016.

RAFFESTIN, Claude. O que é território. In. RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993, p.143 a 163.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, SP, n. 2, p. 35-50, 2007.

SALES, Sheila Cristina Furtado. Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: Programa REAJA. São Carlos, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos: Programa de Pós-graduação e ciências humanas: Tese de Doutorado. 2008.

SALES. Sheila Cristina Furtado; COSTA. Gicélia Aparecida Cotrim; OLIVEIRA Jurenila Prado. Trajetória da EJA no estado da Bahia: da suplência à aceleração. *Revista. Práxis Educacional*, v. 5, n. 7 p. 115-128 jul. /dez. Vitória da Conquista 2009.

SALVADOR. Perfil dos Territórios de Identidade/Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia.2015.

SALVADOR. Perfil dos Territórios de Identidade/Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia.2012.

SALVADOR. Perfil dos Territórios de Identidade/Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia.2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano,

Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo da UnB. Brasília: Líber Livro, 2012.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In Território Territórios. Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SANTOS, A. R., VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES. L.; (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. **Sustentabilidade**. In: Caldart, Roseli Saleti; Pereira Isabel Brasil; Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Jose Gomes. In STÉDLE, Joao Pedro. **A questão agrária na década de 90**. 4. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SILVA, E.J.L. Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2005.

SILVA, Marinete dos Santos. A educação Brasileira no Estado-Novo. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SOARES, Leôncio. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002. Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdfA.> >Acessado em 02 de novembro de 2016.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA. Murilo Mendonça Oliveira. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. Rev. Educação Popular, Uberlândia, v.8,p.64-75, jan./dez.2009.

SOUZA, M.J.L. O Território: sobre o espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO.I.E. de et al. (orgs) Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1995.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). Cadernos didáticos sobre Educação do Campo. Salvador: Edufba,2010.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Revista AATR, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>.> acessado em 21 de novembro de 2016.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamento da Reforma Agraria na microrregião Guanambi, Bahia. Brasília: UnB, 2015. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TURRA, C. M. G.; ENCONTE, D.; SATÁNNIA, F. M. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: PUC – EMMA, 1975.

UBAÍRA, Secretaria de Educação, 2015, **Plano Municipal de Educação**.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – Relatório Conciso. Edições UNESCO, 2014.

VENANCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. Estud. Av.[online].2007,vol.21,n.61,p,267-276. ISSN 0103-4014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300017>> acessado em 21 de setembro de 2016.

ZAMBERLAN, Jurandir; FRONCHETI, Alceu. **Agricultura ecológica**: preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2001.

WELCH, C.; FERNANDES, B. M. Agricultura e mercado: campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. In: PAULILO, E. T. e FABRINI, J. E. (orgs.). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p.161-190.

ANEXOS

	<p align="center"> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo </p>	
---	--	---

Pesquisa: Realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá-Bahia.

Levantamento da realidade das condições educacionais dos jovens e adultos no Território do Vale do Jiquiriçá

Questionário para serem aplicados com coordenadores municipais da EJA do Território do Vale do Jiquiriçá.

1.0 Dados Pessoais

1. Nome		
2. Residência: () Campo () Cidade		Município:
3. Idade:	4. Sexo: M () F ()	5. Estado Civil:
6. Etnia: Branca () Negra () Parda ()		
7. Grau de Escolaridade () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino superior/área _____ Outro _____		
8. Função: () Coordenação () Direção () Gestão (a) () Outro: _____		
9. A quantos anos trabalha com a EJA? () a menos de um ano () entre 1 a 3 anos () entre 3 a 5 () mais de 5		
10. Relação ou vínculo empregatício		

Concursado () Contratado()

2. Dados financeiros e infra estruturais da EJA no município

1. Número de escolas que oferece EJA (2015/2016):

Todo _____ Campo _____ cidade _____

2. Número de turmas de EJA no município (2016):

Ao todo: _____ No campo: _____; Na cidade _____

3. Quantas turmas são:

Das series iniciais do ensino fundamental? _____

Das series finais do ensino fundamental? _____

4. Número de matricula de EJA no município (2016):

Ao todo: _____ No campo _____ Na cidade _____

5. Números de Profissionais da EJA:

Ao todo: _____ No Campo: _____ Na cidade: _____

6. Formação dos profissionais/quantidade da EJA:

Formação especifica () _____ / _____ Formação
continuada() _____

() Magistério/ _____ () graduação _____ () Pós graduação

() Outros _____

7. Relação ou vínculo empregatício/Quantidade

Concursado () _____ () contratado _____

8. Qual foi o recuso financeiro destinado para EJA no ano de 2016?

3. Ofertas de atendimento da EJA

1. Quais são os processos de divulgação da oferta de EJA no município?

() Radio () internet () carro de som () Boca a boca () Diário oficial
outros _____

2. Nas escolas do campo é ofertado vagas para os jovens e adultos?

() sim () Não

2. Como se dá o processo de matrícula e formação das turmas de EJA nas escolas do campo?

3. Existe alguma preocupação do município com as turmas de EJA no campo, em garantir que elas funcionem?

4. O que impede a oferta de EJA no campo?

4. Dados sobre documentos, diretrizes e legislação municipal voltada para EJA

1. O município possui:

- Diretrizes Curriculares da EJA
 Proposta curricular da EJA
 Projeto Político Pedagógico da EJA
 outros _____

2. O Plano Municipal de Educação tem algum capítulo específico sobre a EJA?

SIM NÃO

5. Dados sobre as condições de acesso e permanência da EJA:

1. O Município adere ou aderiu a programas federais e/ou estadual de alfabetização de Jovens e Adultos

Sim Não

Federal Estadual Municipal

Qual(s) _____

2.O município tem alguma política de permanência (bolsa, auxílio) para EJA?
 Sim () não ()
 Qual(s) _____

4.Existe políticas específicas (formação de professores, livros didáticos, transporte escolar, entre outros) de EJA no município?
 Sim ()
 Não ()
 Qual(s) _____

5. O município disponibiliza transporte escolar para os estudantes que residem no campo e frequentam as turmas da EJA?
 () Sim () Não

Em todas as localidades rurais?
 () Sim Não ()

6.A biblioteca da escola funciona nos horários da turma de EJA?
 () Sim
 () Não
 () A escola não possui biblioteca

7.O acervo da biblioteca dispõe de material específico para atender os estudantes da turma de EJA?
 () Sim () Não

7.Existe material didático específico para EJA nas escolas?
 () sim () não Qual _____

6. Sobre o perfil dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no município

1.Quem são os estudantes atendidos pela EJA? (Pode marcar mais de uma, seguindo a ordem de prioridade)
 () Adolescentes
 () Jovens
 () evadidos da escola
 () nunca estudaram
 () Trabalhadores.

2. Número de aluno por faixa etária (escola)
 15 a 17 _____
 18 a 19 anos _____
 20 a 24 _____
 25-30 anos _____
 31-59 anos _____
 Acima de 60 anos _____

3. Número de alunos residentes no:

Campo _____

Cidade _____

Comunidade Quilombola _____

Outros () Qual _____

4. Número de alunos por Etnia/Raça/Cor:

Amarela _____

Branca _____

Indígena _____

Negra () _____

Parda() _____

5. Os alunos da EJA no município estão em exercício de algum trabalho.

() sim Não ()

	<p align="center"> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo </p>	
---	--	---

Pesquisa: Realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá.

Levantamento da realidade das condições educacionais dos jovens e adultos no Território do Vale do Jiquiriçá

Roteiro de Entrevista aplicado com gestor municipal da Secretaria Municipal de Jiquiriçá.

GESTÃO DA EJA NO MUNICÍPIO

1. Como se dá a gestão da EJA no município?
2. Qual a estrutura existente da SEC para acompanhar a EJA, no que se refere à equipe técnica, veículos, etc.? Há alguma estrutura para cuidar especificamente das escolas e profissionais envolvidos com a EJA no município? Comente.
3. Em caso afirmativo, esta estrutura está especificada em lei específica? Seria possível conseguir-se uma cópia desta legislação?
4. Há alguma legislação específica sobre a EJA no âmbito do município? (Artigos da LOM, Decretos, Leis, Resoluções, etc.)? Em caso afirmativo, tentar conseguir cópias.
5. Quais os processos de divulgação/mobilização para a matrícula da EJA no município?
6. O que o município tem feito para garantir o acesso e permanência de turmas de EJA no campo? Qual a sua opinião sobre a política de EJA no município?

7. Há no município política (s) específica (s) para a EJA? Em caso afirmativo, comente-a (s).
8. Quem são os estudantes atendidos pela EJA? Qual o seu perfil?
9. Em relação aos professores que atuam na EJA, qual o seu perfil?
10. Os professores da EJA têm alguma formação específica para esta modalidade de ensino?
11. Tem formação continuada para esta modalidade de ensino? Em relação aos professores da EJA, qual o vínculo empregatício deles? São concursados, contratados, celetistas?