



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

EVANDRO RIBEIRO BISPO

TRABALHADORES(AS) DO CAMPO E ESTUDANTES DA EJA: como a escola do
campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades

AMARGOSA – BAHIA
2023

EVANDRO RIBEIRO BISPO

TRABALHADORES(AS) DO CAMPO E ESTUDANTES DA EJA: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa

AMARGOSA – BAHIA
2023

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

B622t

Bispo, Evandro Ribeiro.

Trabalhadores(as) do campo e estudantes da EJA: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades. / Evandro Ribeiro Bispo. – Amargosa, BA, 2023.

171 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Débora Alves Feitosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2023.

Bibliografia: p. 158 - 170.

Inclui Apêndice e Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação de adultos. 3. Política social. I. Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379


FOLHA DE APROVAÇÃO

TRABALHADORES(AS) DO CAMPO E ESTUDANTES DA EJA: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Aprovada em: 28 de junho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA ALVES FEITOSA**
Data: 11/09/2023 08:23:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Débora Alves Feitosa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Orientadora

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinadora Interna

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Examinadora Externa

Dedico à minha mãe, que na hora da fome me deu mandioca, na hora da dúvida me deu conselhos e na falta de tudo, me deu Educação.

AGRADECIMENTOS

As mãos estendidas, as palavras de afeto, os abraços acalentadores e as orações foram algumas das manifestações de carinho que me sustentaram nos momentos difíceis e inseguros durante a escrita desta dissertação. Hoje, ainda que haja resquícios desses momentos, o meu coração é grato por cada pessoa que estendeu as mãos, ofertou acalento e encheu o meu ser de fé e esperança. Por isso, registro nestas linhas, a minha gratidão e agradecimento a todos aqueles que se fizeram presentes durante esse processo de escrita e de crescimento intelectual.

A Deus, o responsável e condutor dos meus sonhos, que nos momentos alegres e difíceis sempre esteve comigo, me encorajando e dando força para prosseguir na caminhada.

À minha mãe Roxa e a minha irmã Edneide, pelo apoio e as orações incessantes, essas que foram força e alento nos momentos de desânimo. Obrigado, mainha, por me proporcionar aquilo que foi ausente em sua vida, educação.

À minha orientadora, professora Dra. Débora Alves Feitosa, por compartilhar o seu conhecimento, pela ajuda constante, paciência, compreensão e cuidado em todo o percurso da escrita desta dissertação.

Às professoras Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro e Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, por terem aceitado o convite, pela leitura cuidadosa, pelas palavras e contribuições desde a Banca de Qualificação.

À UFRB e ao PPGEDUCAMPO, pelo ensino e conhecimentos compartilhados.

Aos integrantes da Escola Municipal Torto Arado por acolher a minha pesquisa, e de modo especial aos estudantes e professores que participaram e contribuíram com o desenvolvimento desta investigação.

A todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que cruzaram no meu caminho, pelas histórias e saberes compartilhados, vivências, ensinamentos e acima de tudo por terem sido a inspiração desta pesquisa.

À minha amiga/irmã, Ionara Peixoto, pela cumplicidade, amizade, incentivo e contribuições valiosas desde o início da gestação do projeto desta pesquisa.

À Adalice, Sandra, Paula e ao quarteto dos mestres pela companhia, amizade, ajuda, força, trocas e presença durante a caminhada.

A Renato, pela cumplicidade, incentivo, amparo e cuidado.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma construíram comigo essa história.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Paulo Freire

RESUMO

BISPO, E. R. **TRABALHADORES(AS) DO CAMPO E ESTUDANTES DA EJA:** como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades. 2023. 171 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2023.

A presente dissertação, intitulada de **TRABALHADORES(AS) DO CAMPO E ESTUDANTES DA EJA:** como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades, propôs enquanto objeto de estudo identificar se a Escola Municipal Torto Arado, localizada na Fazenda Água Negra, no município de Santo Antônio de Jesus - Bahia tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Com esse propósito, buscamos por meio dos objetivos específicos: a) caracterizar o perfil dos estudantes da EJA que frequentam a Escola Municipal Torto Arado; b) discutir as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos; c) identificar se as políticas públicas para a EJA contemplam as especificidades dos estudantes do campo; e d) analisar o currículo da EJA e a sua relação com o contexto de vida dos estudantes da Escola Municipal Torto Arado. A metodologia da referida pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como procedimentos metodológicos o levantamento teórico de estudos relacionados às categorias estudadas, a análise documental e a pesquisa de campo. Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo para a produção dos dados foram os questionários aplicados aos estudantes e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras da escola *lôcus* da pesquisa. Os autores como Arroyo (2017; 2016; 2012; 2011; 2007; 2004), Caldart (2012; 2009; 2002), Catelli Jr. (2019; 2014), Di Pierro (2021; 2015; 2014; 2000), Haddad (2015; 2014; 2000; 1997), Freire (2022; 2019; 2005; 2001; 1995; 1984; 1979), Gadotti (2016; 2007; 2000; 1998), dentre outros, contribuíram para a discussão das categorias estudadas, a saber, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Políticas Públicas e Formação do Professor. Dentre outras questões, os resultados revelaram que a Escola Municipal Torto Arado não tem conseguido materializar um currículo que considere as especificidades dos estudantes da EJA do campo e que garanta um ensino pautado nas vivências, experiências e necessidades desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

BISPO, E. R. **WORKERS FROM THE COUNTRYSIDE AND STUDENTS AT EJA:** How the rural school recognizes these people in their specificities. 2023. 171 fls. Thesis (Master's degree). Graduate Program of the Rural Education – PPGEDUCAMPO. Federal University from *Recôncavo* of *Bahia* in *Amargosa*, 2023.

This dissertation, entitled **WORKERS FROM THE COUNTRYSIDE AND STUDENTS FROM EJA** (Youth and Adult Education): How the Rural School recognizes these people in their specificities proposed, as an object of study, to identify whether the Municipal School from *Torto Arado*, located at *Água Negra* farm in the municipality of *Santo Antônio de Jesus – Bahia* has considered the specificities presented by students of Youth and Adult Education. With this purpose, we sought through the specific objectives: a) to characterize the profile of EJA students who attend the *Torto Arado* Municipal School; b) discuss public policies for Youth and Adult Education; c) to identify, if the public policies for the EJA, contemplate the specificities of the students from the rural zone; and d) analyze the EJA curriculum and its relationship with the life context of students at *Torto Arado* Municipal School. The methodology of that research is of a qualitative approach and used as methodological procedures the theoretical survey of studies related to the categories studied, document analysis and field research. The instruments used in the field research for the production of data were the questionnaires applied to the students and the semi-structured interviews carried out with the teachers of the school locus of the research. Authors such as Arroyo (2017; 2016; 2012; 2011; 2007; 2004), Caldart (2012; 2009; 2002), Catelli Jr. (2019; 2014), Di Pierro (2021; 2015; 2014; 200), Haddad (2015; 2014; 2000; 1997), Freire (2022; 2019; 2005; 2001; 1995; 1984; 1979), Gadotti (2016; 2007; 2000; 1998) among others, contributed to the discussion of the categories studied, namely Youth and Adult Education, Countryside Education, Public Policies and Teacher Training. Among other issues, the results revealed that the *Torto Arado* Municipal School has not been able to materialize a curriculum that considers the specificities of EJA students in the countryside and that guarantees teaching based on the lived practice, experiences and needs of these people.

Keywords: Youth and Adult Education. Countryside Education. Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRANET – Associação Brasileira de Internet
ACs – Atividades Complementares
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCJ – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEA – Campanha de Educação de Adultos
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CF – Constituição Federal do Brasil
CNA – Comissão Nacional de Alfabetização
CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA – Conferência Internacional para a Educação de Adultos
DCN EJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia
DPAEJA – Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FEDUCAR – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCM – Proposta Curricular Municipal

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PME SAJ – Plano Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSF – Programa Saúde da Família

PT – Partido dos Trabalhadores

RCM – Referencial Curricular Municipal

RCMSAJ – Referencial Curricular Municipal de Santo Antônio de Jesus

REDA – Regime de Direito Administrativo

SAJ – Santo Antônio de Jesus

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPT – Universidade Para Todos
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VAA NAC – Valor Anual por Aluno Nacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização do município de Santo Antônio de Jesus - Bahia	35
Figura 02: Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos	120
Figura 03: Anúncio da Nova EJA pelo prefeito de Santo Antônio de Jesus	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Escolaridade dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil 2018 – 2022.....	93
Gráfico 02: Escolaridade dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil 2018 – 2022.....	94
Gráfico 03: Percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> 2018 – 2022.....	95
Gráfico 04: Percentual de Docentes com Formação Continuada 2018 – 2022.....	95
Gráfico 05: Trabalho realizado pelos estudantes da EJA	130
Gráfico 06: Renda mensal da família dos estudantes da EJA	131
Gráfico 07: Benefício recebido pelos estudantes da EJA	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Distribuição das turmas e matrículas na Escola Torto Arado por etapas e modalidade	36
Quadro 02: Organização da Educação de Jovens e Adultos em Santo Antônio de Jesus	38
Quadro 03: Organização da Educação de Jovens e Adultos em Santo Antônio de Jesus até 2021	120
Quadro 04: Perfil dos participantes da Escola Municipal Torto Arado	127
Quadro 05: Trajetória escolar dos estudantes da Escola Municipal Torto Arado	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: População fora da escola por faixa etária no Brasil – 2007 a 2015	62
Tabela 02: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino de 2008 a 2018	63
Tabela 03: Recursos destinados à EJA incluindo ações relativas à Alfabetização – 2012 a 2022	73
Tabela 04: Recursos do Governo Federal destinados à EJA e ao ENCCEJA – 2018 a 2021	74
Tabela 05: Metas e estratégias previstas e implementadas para a EJA pelo PME SAJ – 2015 a 2025.....	114
Tabela 06: Escolas que ofertaram e ofertam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Santo Antônio de Jesus – 2013 a 2023	115
Tabela 07: Matrículas na EJA de 2013 a 2022 na Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Jesus.....	116
Tabela 08: Matrículas realizadas na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado – 2020 a 2023	116
Tabela 09: Média de anos de estudo da população de 2012 e 2020	133
Tabela 10: Carga horária, turmas e disciplinas de atuação das professoras da Escola Torto Arado	142
Tabela 11: Tempo de atuação docente	142
Tabela 12: Cursos realizados pelas professoras na área da EJA e ou Educação do Campo	151

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO: POR QUAL CAMINHO TRILHAR	30
2.1 Local da Pesquisa	34
2.2 Interlocutores da Pesquisa	38
3 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	40
3.1 A Educação de Jovens e Adultos sob o viés das políticas públicas educacionais nos documentos oficiais	48
3.1.1 A (in)visibilidade da EJA frente ao desmonte das políticas públicas educacionais	61
3.2 O entrelace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo	82
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS INICIAIS	90
4.1 A Formação Docente e a Educação de Jovens e Adultos	96
5 O QUE EVIDENCIAM OS DADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES INICIAIS	102
5.1 Proposta Curricular da EJA do Município de Santo Antônio de Jesus	111
5.2 Os educandos da EJA da Escola Municipal Torto Arado: perfil e suas percepções	125
5.3 As vozes das professoras da EJA: quem são, vivências e percepções	138
6 REFLEXÕES FINAIS: UMA PAUSA PARA PENSAR	156
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	172
Apêndice A - Questionário destinado aos estudantes	172
Apêndice B - Roteiro da entrevista semiestruturada	175
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - alunos	177
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professor	179
ANEXO	181
Anexo A – Homologação do Processo Seletivo da EJA	182

1 INTRODUÇÃO

“Você não sabe o quanto caminhei pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei. Nas noites escuras de frio chorei ¹[...]”

Nestas linhas introdutórias peço² licença para em alguns momentos abrir mão da rigorosidade da escrita científica e romper com os modelos pré-estabelecidos da academia. Opto em iniciar a escrita desta seção introdutória da presente dissertação, ainda que de forma sucinta, trazendo um pouco da minha história, pois não posso me furtar de usar deste espaço de poder para trazer um pouco da minha origem e caminhada até chegar aqui.

Confesso que trazer um pouco da minha história consiste em uma das tarefas mais difíceis. Entendo que revisitar o passado é necessário, principalmente para compreendermos o nosso lugar de origem, o nosso ponto de embarque e o tempo presente, porém em alguns momentos causa sofrimento. A gente percebe que algumas feridas ainda não foram cicatrizadas e isso dói bastante, pois as dores de quem é preto, empobrecido e do campo são ainda mais dolorosas.

O relato das minhas vivências que aqui será posto é constituído por alguns retalhos de situações que consegui captar durante a minha trajetória. Nem sempre seguirá uma ordem cronológica e nem todos os fatos aqui serão mencionados, apenas os que de alguma forma aproximam com a temática do estudo em tela. Importa dizer que não conheço a minha história em sua totalidade, existem fatos desconhecidos e que talvez nunca os conheça. Há uma dificuldade por parte da minha mãe em relatar alguns acontecimentos que demarcam as nossas vidas, as nossas origens e o nosso passado. Ela prefere se calar e sempre foge desses diálogos.

Respeito o seu silêncio! Silêncio que também diz muitas coisas. Com certeza esse silêncio é o reflexo de tantos outros silenciamentos, aos quais ela fora assujeitada, principalmente pela condição de ser mulher, preta, mãe solo e do campo. Grada Kilomba, no seu texto intitulado “Enquanto eu escrevo³”, diz: “[...] Eu estou

¹ Trecho da música “A Estrada” da Banda Cidade Negra.

² O capítulo introdutório será escrito na primeira pessoa do singular, uma vez que as informações iniciais tratam-se da história pessoal do autor, posteriormente a escrita será na terceira pessoa do plural, considerando que a pesquisa foi tecida por várias mãos e contribuições.

³ Fragmento do texto extraído do artigo intitulado “A linguagem da mulher negra: vozes que transcendem o silenciamento”, publicado na Revista Água Viva, v. 3, n. 3, edição especial 2018, disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/12029/219/30>. Acesso em: 04 set. 2022.

incrustada numa história, de silêncios impostos, de vozes torturadas, de línguas interrompidas por idiomas forçados e interrompidas falas [...].

Posto essas considerações, prossigo, afirmando que sou um jovem preto, filho de Dejanira Ribeiro da Silva, carinhosamente chamada de Dona Roxa e Edvaldo Bispo da Natividade⁴, nascido no campo, especificamente na Comunidade do Rio Preto, município de Varzedo – Bahia. Posteriormente minha família (eu, minha mãe e minhas irmãs) se estabeleceu nas Comunidades Rurais do Barro, Riachão e Cana Brava, no mesmo município. Na localidade da Cana Brava cresci, iniciei o percurso estudantil e morei até o ingresso à Universidade.

Sou oriundo de uma família simples, desprovido de qualquer privilégio econômico, social, cultural e educacional. Filho caçula, sendo o quinto de uma mãe solo, que como sinaliza a expressão popular “lutou por cima de paus e pedras” para oferecer aos seus filhos uma vida digna, não nos deixando faltar, principalmente, alimentação e moradia, conforme suas possibilidades e condições. Ser preto e viver no campo é viver nestas condições, é ser explorado, ignorado, sem privilégios. É como diz Lélia Gonzalez (1984, p. 225): “Nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação”.

Nos itinerários da vida percorremos por estradas densas e desertas e enfrentamos momentos bastante difíceis. Nesses percursos, o campo sempre foi o nosso aliado, pois por meio dele encontrávamos o nosso meio de subsistência, mesmo que tudo que ali era produzido não nos pertencesse integralmente, uma vez que éramos meeiros⁵ e a colheita da produção agrícola deveria ser dividida com os donos das propriedades rurais em que vivíamos.

Essa condição de meeiro é bastante perversa, pois conduz o homem e a mulher do campo a viverem numa condição de escravidão. As terras se concentram nas mãos de algumas poucas pessoas que exploram as demais e esse processo é histórico, conforme tencionam Sauer e Perdígão (2017, p. 250): “Essa distribuição desigual da terra pode ser dimensionada do ponto de vista histórico e social [...]” e acrescentam

⁴ Edvaldo Bispo Natividade é apenas meu pai nos documentos, pois ele não assumiu a sua função paterna, engravidou a minha mãe e em seguida a abandonou.

⁵ A expressão meeiro, de acordo com Dantas (2014, p. 18), refere-se àquele que trabalha em terras de proprietários e todo lucro obtido é dividido entre o trabalhador e o dono da terra. Dessa divisão do lucro surgiu a ideia de meio a meio, meia produção, ou, como é comumente chamado, “regime de meia”. O trabalhador da roça, que não era assalariado, se chamava de meeiro, porque dividia a produção com o proprietário da terra.

que a alta concentração fundiária no Brasil é histórica e a origem dessa estrutura concentrada e excludente remonta aos tempos coloniais.

Por não ter acesso à terra, não tínhamos moradia fixa e levávamos uma vida similar à de nômade, pois estávamos sempre mudando de uma localidade para outra. Recordo que as condições das casas em que morávamos eram precárias. Em sua maioria eram construídas de taipa, cobertas de folhas de sapé ou palhas de pindoba, chão batido, sem banheiro. Não tinha energia elétrica e nem água, a luz provinha das velas ou candeeiros e para ter acesso a água tínhamos que nos deslocar para um lugar distante. Tudo isso revela as marcas das desigualdades social, econômica e cultural e a penosa realidade de muitas famílias que vivem no campo brasileiro.

De maneira diferente de minha mãe e de minhas irmãs, tive a oportunidade de acessar a escola e progredir nos estudos. Elas, quando crianças, tiveram que interromper prematuramente a sua trajetória estudantil, realidade bastante comum no campo. As interrupções dos estudos no campo normalmente ocorrem por duas questões: pela falta de oportunidades educacionais – ausência de escolas nesses espaços que permitam o prosseguimento dos estudos – ou pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.

A interrupção dos estudos pelas minhas irmãs ocorreu devido à necessidade de trabalhar para ajudar a minha mãe. Fora reservada para elas a condição de serem empregadas domésticas, ofício que exerceram durante um longo período de suas vidas. Ler o livro *Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada*, escrito pela rapper, historiadora, turbantista, modelo e influenciadora digital Preta-Rara, publicado em 2019, me fez refletir sobre a realidade cruel a que estas pessoas são sucumbidas, ao exercerem essa atividade.

O livro composto dos relatos de mulheres, todas negras, de todos os cantos do país, oriundas do campo e das periferias da cidade revela a dureza de ser mulher e preta, onde na maioria das vezes não tinham direito à alimentação, dormiam em quartos minúsculos, isolados das casas (algumas comparavam os quartos à casinha dos cachorros), eram escravizadas e muitas delas eram estupradas, tendo que satisfazer os desejos sexuais dos seus patrões, que as tinham como propriedade. Sobre como a doméstica é vista, Lélia Gonzalez (1984, p. 230) diz: “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas”.

Como havia mencionado anteriormente, tive a oportunidade de acessar os estudos. Recordo que sempre gostei de estudar e mesmo não tendo a idade legalmente exigida para ser matriculado na escola, acompanhava a minha irmã mais nova em suas idas às aulas. Aos 6 anos, já com a idade apropriada para frequentar uma escola, fui matriculado na Escola São Marcos, nesta unidade de ensino cursei o ABC e a Cartilha, que correspondem atualmente à Educação Infantil, tendo como professora Maria Marlene dos Santos, educadora leiga, que além de professora exercia também outras funções, como merendeira, dona de casa e agricultora. A referida escola funcionava na sua própria residência, na maioria das vezes as aulas eram ministradas debaixo de uma árvore, ao ar livre, defronte a sua casa.

Após a conclusão do ABC e da Cartilha, migrei de escola e nela cursei as três séries⁶ iniciais do Ensino Fundamental (1ª, 2ª e 3ª séries). A escola em que cursei essas séries chamava-se Prédio Escolar Otávio Andrade de Jesus, atualmente desativado devido à redução de alunos, se localizava na comunidade rural da Cana Brava, na qual residia. A escola para mim tinha um grande significado, a relação com os professores e colegas era bastante afetuosa. Nesse período passei também a contribuir nos pequenos serviços do campo, pela manhã estudava e à tarde ia para a roça ajudar a minha mãe e minhas irmãs no plantio e cultivo da terra.

Quando fui aprovado para a 4ª série, houve uma mudança significativa na minha trajetória escolar, pois nesse período fui matriculado em um estabelecimento de ensino localizado na zona urbana de Varzedo-Bahia, na Escola Manuel José de Souza. Nesse período tudo era novo para mim, foi um longo processo de adaptação e de descobertas, uma vez que até aquele momento não tinha vivenciado a realidade da cidade. É nesse contexto que começo a visualizar o racismo, o preconceito e a discriminação por ser preto e da roça, pois impera a visão equivocada do homem do campo como um sujeito abobado, tolo, ingênuo, sem cultura, sem conhecimento, não civilizado, demarcado como o Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato em sua obra *Urupês*. Sobre essa visão, Gonzalez (1984, p. 238) nos diz: “É engraçado como

⁶ O termo séries, aqui citado, foi substituído pelo termo anos em função da Lei nº 11.114, de 6 de fevereiro 2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 e ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Desse modo, houve uma alteração de equivalência, em que a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries dos anos iniciais passaram a equivaler respectivamente aos 2º, 3º, 4º e 5º anos dos anos iniciais e 6º ano dos anos finais. A referida lei estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até o ano de 2010.

eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado”.

Na mesma cidade, especificamente na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio, cursei as séries finais do Ensino Fundamental e posteriormente cursei o Ensino Médio na Modalidade Normal, antigo curso de Magistério no Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição. Optei pelo curso de Magistério por amar a docência, não tinha dúvidas de que queria ser professor, sabia que por meio desta profissão poderia mudar vidas, inclusive a minha, pois a educação muda a vida das pessoas, conforme tensiona Freire (2019, p. 87): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Após o término do Ensino Médio, comecei a frequentar o curso pré-vestibular Universidade Para Todos – UPT⁷. Por meio desse projeto e também do programa de ação afirmativa no ensino superior, que prevê a política de cotas para estudantes afrodescendentes oriundos de escolas públicas e de famílias de baixa renda, tive a oportunidade de ingressar na universidade pública, dessa forma ingressei no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB⁸.

A partir desse momento, minha vida começa a tomar novos rumos, uma vez que surge a oportunidade de ter acesso ao conhecimento acadêmico, e também dou o primeiro passo profissional. Na mesma ocasião em que ingresso na universidade, saio do campo e vou morar na cidade. Essa saída decorre da dificuldade de mobilidade, pois na localidade rural em que morava não dispunha de transporte que pudesse pegar diariamente para me deslocar e frequentar as aulas na UNEB – Campus V em Santo Antônio de Jesus – Bahia, além da indisponibilidade de recursos

⁷ O Programa Universidade Para Todos – UPT, oriundo do Decreto nº 8.583 de 14 de julho de 2003, constitui-se como uma importante política pública que possibilita a preparação dos estudantes concluintes e egressos das escolas públicas para os processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior. Sousa e Nunes (2019), pontuam que o curso UPT emanou de lutas populares em prol de diminuir as defasagens da educação básica e visa atender a uma parcela da população com menores condições financeiras. Trata-se de um programa do governo da Bahia, mantido pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as Universidades Públicas UNEB, UESC, UEFS, UESB e UFRB.

⁸ A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no ano de 2002, aprovou no seu Conselho Superior a implementação do sistema de cotas para o acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação. Essa iniciativa foi uma forma de garantir que a população negra e indígena tivesse a possibilidade de acessar o Ensino Superior, para isso, a Resolução nº 468/2007 determinou, em seu artigo 4º, que estariam habilitados a concorrer às vagas os candidatos negros e indígenas que preenchessem os seguintes requisitos: a) tenham cursado todo o ensino médio em escola pública; b) tenha renda familiar igual ou inferior a 10 (dez) salários mínimos; e c) sejam e declarem-se negro ou indígena, conforme quadro de autoclassificação étnico-racial.

financeiros para custear com essas despesas, desse modo, passei a residir de favor na casa da minha madrinha na cidade.

Essa saída do campo é uma espécie de expulsão causada pela ausência de políticas públicas para os camponeses. O campo é um território de disputa e o que o capitalismo deseja é justamente isso, que homens e mulheres esvaziem o campo para que o agronegócio se aproprie.

Ao ingressar na graduação, especificamente no ano de 2006, tenho a primeira experiência na docência, substituindo professores que estavam usufruindo de licença-prêmio. Iniciei lecionando em turmas ditas como regulares e logo em seguida em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola localizada na área urbana do município de Varzedo - Bahia. A experiência de atuar como professor nessa escola foi bastante significativa, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, pois estava voltando na condição de docente para um espaço em que há pouco mais de 6 anos frequentava enquanto aluno.

Apesar de a escola estar situada na zona urbana, as turmas eram compostas por muitos alunos oriundos do campo, fato bastante comum e presente nas escolas da cidade, devido à inexistência de escolas no campo que possam atender os estudantes que residem em localidades rurais. De acordo com Santos (2016), esses alunos levam consigo as marcas registradas das suas ruralidades nas suas identidades, através de suas falas, posturas, senso de cooperativismo, frequência escolar e outros elementos.

A experiência na Educação de Jovens e Adultos no município de Varzedo não foi duradora, uma vez que atuava na condição de professor temporário. Sobre isso é importante pontuar a rotatividade de professores que caracteriza as turmas da EJA, visto que em algumas escolas essas vagas são ocupadas por professores contratados com vínculo empregatício por prazo determinado, o que provoca uma descontinuidade no trabalho pedagógico, desse modo, fragilizando o ensino e aprendizagem dos estudantes e o não fortalecimento do vínculo e da identidade entre alunos, professores e escola.

Após alguns anos atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e com o curso de Licenciatura em Letras já concluído, tenho a oportunidade de retornar à Educação de Jovens e Adultos, por meio de um Processo Seletivo sob o Regime de Direito Administrativo – REDA, realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Santo Antônio de Jesus. No primeiro ano atuei como Articulador

Pedagógico e nos anos seguintes como professor nas turmas do Estágio III (6º e 7º anos) e Estágio IV (8º e 9º anos), em uma escola na comunidade rural do referido município. Na função de Articulador Pedagógico, colaborava junto à Coordenação Técnica e Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos acompanhando o trabalho pedagógico das escolas, fazendo encaminhamentos, orientações, pesquisas e contribuindo na organização e realização dos encontros pedagógicos e momentos formativos. Os encontros pedagógicos ocorriam quinzenalmente, com a participação de todos os professores que atuavam na EJA, onde se reuniam para discutir e realizar o planejamento.

Costumo dizer que a minha relação com a EJA existe antes mesmo de me tornar professor desta modalidade de ensino. Minha mãe, na época em que era criança e jovem, não teve a oportunidade de dar prosseguimento aos seus estudos. No período da infância, quando frequentou a escola, ela apenas aprendeu a assinar o seu nome, ler e escrever algumas poucas palavras, porém tinha o desejo de ampliar os seus conhecimentos através do acesso à escola. Em determinados momentos de sua vida adulta tentou essa possibilidade, frequentando alguns programas de alfabetização para adultos. Lembro que a acompanhava nas aulas e ficava fascinado com aquele universo: as histórias, as experiências, os casos que eram compartilhados pelos alunos adultos e idosos despertavam em mim muitas aprendizagens e curiosidades.

Apesar do desejo de ter acesso e dar continuidade aos estudos, ainda que por meio destes programas de alfabetização de adultos e idosos, as tentativas muitas vezes eram em vão. Os afazeres domésticos, a dificuldade de ir até a escola devido à localização, a rotina e o cansaço do árduo trabalho diário na roça, dentre outras questões foram entraves para a sua continuidade nos estudos.

É importante pontuar que os programas de alfabetização de adultos e idosos não eram contínuos e se constituíam em ações aligeiradas, ou seja, tinham um prazo de início e término. Na maioria das vezes tinham uma função assistencialista, compensatória e configuravam-se como um paliativo, uma forma de o Estado dizer que estava investindo na alfabetização de adultos, com a prerrogativa de divulgar que estava criando políticas para a erradicação do analfabetismo. Lima (2009, p. 27) pontua que esses programas, “Embora tenham sido carregados de boas intenções, principalmente voltados para a redução quantitativa dos índices do analfabetismo busca-se, ainda, pedagogicamente a garantia da qualidade do processo educativo.”

Posterior ao curso de Letras, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia e segui buscando a formação continuada. Realizei alguns cursos de especialização, dos quais cito a Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Devido a minha aproximação pessoal e a atuação profissional na Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade tornou-se em objeto de pesquisa dos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados na Licenciatura em Pedagogia e na Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino.

Além da formação continuada, continuei buscando novas possibilidades profissionais e assim me torno professor efetivo na Rede Municipal de Ensino do município de Alagoinhas – Bahia. De início assumi uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do campo e posteriormente uma turma de Educação de Jovens e Adultos, também ofertada em uma escola do campo. Devido à pandemia de Covid-19, a atuação nesse município aconteceu de forma remota, tal fato fez perceber os desafios enfrentados pelo (a) aluno (a) trabalhador (a) adulto (a) do campo para ter acesso à educação. Dentre os desafios, destacam-se a falta de recursos tecnológicos como computador ou aparelho celular para acessar os vídeos e/ou as aulas online, acesso à internet, a dificuldade de retirar as atividades impressas na escola ou recebê-las em suas casas, dentre outros.

A atuação na docência no município de Alagoinhas foi por um período de aproximadamente dois anos, pois fui aprovado e convocado no concurso público da Prefeitura Municipal de Amargosa – Bahia no cargo de professor. Atualmente, nesse município, atuo na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na Coordenação de Apoio à Educação do Campo. É importante mencionar também que, ao passo que me aproximo da escrita das linhas finais desta dissertação, fui convocado no concurso público do Estado da Bahia para atuar no cargo de Coordenador Pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos faz parte da minha vida e da minha trajetória. Os múltiplos sujeitos e contextos que envolvem esta modalidade de ensino me constituem como ser humano, com eles ressignifico a história, o meu cotidiano, a minha vida. Infelizmente esses múltiplos sujeitos continuam sendo os mesmos, assim como descreve Arroyo (2011, p. 29), ao dizer que desde que a EJA é EJA, os estudantes são os mesmos (pobres, desempregados, negros) no limite da sobrevivência. O mesmo autor ainda acrescenta que esses sujeitos são jovens e

adultos populares que fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.

No campo acadêmico, os estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos do campo, embora de forma tímida, vêm se consolidando. As tentativas para a sua consolidação são oriundas das lutas impulsionadas pelos movimentos sociais, que buscam reverter o cenário das desigualdades social e educacional, provocadas pela ausência de políticas públicas eficazes destinadas a homens, mulheres, jovens, adultos e idosos do campo e da cidade, que historicamente foram postos em um lugar de exclusão, marginalização e secundarização pelas políticas educacionais. Logo, a relevância acadêmica e social desta pesquisa, cujo título é: **Trabalhadores(as) do campo e estudantes da EJA**: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades, está em fomentar o debate, estudos e produções acerca da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a população campesina, bem como contribuindo para o fortalecimento da Educação do Campo e a superação das desigualdades educacionais e sociais que historicamente têm acompanhado o estudante trabalhador do campo.

Nesse sentido, tornou-se necessária a realização deste estudo, que foi realizado na Escola Municipal Torto Arado⁹, localizada na Comunidade Rural de Água Negra, no município de Santo Antônio de Jesus - Bahia. Estudar a Educação de Jovens e Adultos no campo é necessário, uma vez que evidenciará o perfil e a realidade desses estudantes que buscam a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como propõe o inciso I, do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996, resgatando um direito negado historicamente.

Assim, será importante lançar o olhar sobre as especificidades que caracterizam os estudantes que compõem as turmas da EJA. Conhecer as especificidades dos estudantes jovens e adultos permitirá à escola repensar a formação dos seus sujeitos, a partir dos seus conhecimentos, vivências, realidades, valores e culturas, possibilitando transformações individuais e coletivas.

⁹ Para preservar a identidade da escola e a sua localização, bem como dos sujeitos interlocutores da pesquisa (estudantes e professores), ao longo da escrita desta dissertação adotamos nomes fictícios para nomeá-los. Nesse sentido, nos inspiramos na obra *Torto Arado* do escritor baiano Itamar Vieira Junior, que é marcada pelas narrativas das irmãs Bibiana e Belonísia e de outras vozes que expressam memórias coletivas e atribuladas de desigualdades raciais, sociais e de gênero e também evocam as resistências ancestrais dos povos quilombolas, suas lutas e ligações com a terra. A escolha e a definição dos nomes dos personagens ocorreram aleatoriamente, sem nenhuma correlação com as características dos personagens às dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Movido por sonhos, esperança, desafios e também incertezas em decorrência da Covid-19, no ano de 2021, ingresso como aluno regular no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo desta Universidade. Vale pontuar que o meu primeiro contato com o programa ocorreu como aluno especial em 2019, ao cursar a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo e em 2020 na disciplina Formação do Educador do Campo. Nesse sentido, convém pontuar que o ingresso no Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB parte da inquietação e interesse em realizar um estudo sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos – EJA no campo.

Essa inquietação surge a partir de duas questões que de alguma maneira estão imbricadas: a primeira questão está totalmente relacionada a minha trajetória de vida, enquanto morador do campo, assim como das minhas vivências no tempo em que era criança ao acompanhar as tentativas de minha mãe, muitas vezes sem sucesso, em acessar às aulas de alfabetização destinadas a jovens e adultos, à noite, após um dia exaustivo de trabalho no campo; enquanto a segunda questão está intimamente ligada à minha experiência profissional na condição de professor em turmas de Educação de Jovens e Adultos em escolas do campo.

A atuação docente nesse espaço me colocou em contato com homens, mulheres, jovens, adultos e idosos que durante o dia dedicam as suas vidas aos afazeres no campo e à noite recorrem à escola em busca da escolarização. Esses estudantes expressam os seus desejos de estudar, com a intenção de aprender a ler e a escrever para ter uma vida social mais participativa.

Considerando os desejos desses sujeitos que foram excluídos do processo educacional, por razões diversas, entendo que atuar na EJA é possibilitar que homens e mulheres resgatem o direito por uma educação que esteja atrelada as suas vivências, experiências e modos de vida e que respeitem o espaço em que eles estão inseridos.

A partir destas questões que demarcam a minha vida pessoal e profissional foram surgindo algumas indagações importantes, que contribuíram para a definição do objeto central deste estudo. As indagações que definiram o problema foram: Por que pesquisar a Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo? Quem são os sujeitos que frequentam a EJA nessas escolas? A vida, o cotidiano, o trabalho, as necessidades, as especificidades e as questões social, econômica, política e cultural do (a) estudante trabalhador (a) da Educação de Jovens e Adultos têm sido

contempladas nas escolas do campo? Quais saberes são necessários contemplar e se materializar nos currículos da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo?

Considerando os contextos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, principalmente nas escolas do campo e, após a reflexão das indagações acima, foi sistematizado o problema delimitador da pesquisa: A Escola Municipal Torto Arado, localizada na Fazenda Água Negra no município de Santo Antônio de Jesus – Bahia, tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA?

A partir do delineamento do problema da pesquisa foi estruturado o objetivo geral, o qual consiste em: identificar se a Escola Municipal Torto Arado, localizada na Fazenda Água Negra no município de Santo Antônio de Jesus – Bahia, tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No sentido de alcançar o objetivo geral e encontrar a(s) resposta(s) para esse estudo, foram definidos os objetivos específicos, os quais serão os fios condutores no processo de realização da pesquisa, a saber: a) caracterizar o perfil dos estudantes da EJA que frequentam a Escola Municipal Torto Arado; b) discutir as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; c) identificar se as políticas públicas para a EJA contemplam as especificidades dos estudantes do campo; d) analisar o currículo da EJA e a sua relação com o contexto de vida dos estudantes da Escola Municipal Torto Arado.

Desse modo, a pesquisa em tela lança o seu olhar para identificar se a Escola Municipal Torto Arado tem considerado a realidade dos estudantes do campo que frequentam a EJA, abrindo-se para acolher os conhecimentos, os valores, as crenças, as identidades e os saberes que os camponeses também consideram importantes para serem ensinados nas escolas, os quais contemplam seus sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que lhes deem condições de lutarem por uma vida digna no campo.

Para Lima (2013), na construção do currículo, os alunos devem ser compreendidos como sujeitos concretos e históricos que produzem saberes, conhecimentos e culturas no decorrer de suas vivências, lutas e trabalho. Sujeitos que lutam pela sobrevivência, pela terra, pelo direito à produção, pelo lazer e também pelo direito à educação de qualidade. Os saberes construídos no contexto das práticas

educativas e curriculares devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agentes políticos responsáveis pela transformação social da realidade do campo.

Caldart (2002, p. 22) pontua que os processos formativos desenvolvidos pelas escolas do campo não podem limitar-se ao que já somos, “queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da síntese cultural a que nos desafiamos em conjunto”. Nesse sentido, entendemos que o currículo das escolas do campo deve permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas vivenciadas nas escolas e as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução, que se constitui como o ponto de partida da pesquisa. Nesse capítulo, trago os principais recortes da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, os quais de alguma maneira se entrelaçam com o objeto estudado, nesse sentido abordo a minha implicação e as inquietações que mobilizaram a estudar sobre esse tema, bem como situo o leitor em relação ao problema, objetivos da pesquisa e à organização do trabalho.

No segundo capítulo, tratamos do caminho metodológico trilhado para a realização da pesquisa. Definimos o tipo de pesquisa, a escolha da abordagem, as etapas percorridas, os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados, assim como descrevemos o *lócus* da pesquisa e os interlocutores que deram vida e contribuíram com o estudo.

Apresentamos no terceiro capítulo um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos, bem como discutimos sobre a in-visibilidade das políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino. Nesse capítulo, abordamos também o entrelace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do campo.

No quarto capítulo discutimos sobre a importância da formação do professor para a melhoria da qualidade da educação, além disso realizamos uma breve discussão sobre a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada tratarem sobre a formação e atuação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

No quinto capítulo, tecemos as análises acerca dos documentos que norteiam e amparam a EJA no município de Santo Antônio de Jesus, a saber: Projeto Político-Pedagógico, Plano Municipal de Educação, Referencial Curricular Municipal e a

Proposta Curricular da Nova EJA. Estabelecemos também um diálogo com os dados produzidos a partir das respostas apresentadas pelos alunos no questionário e das vozes das professoras da EJA nas entrevistas, apresentando o perfil e as suas percepções sobre a escola e a Educação de Jovens e Adultos no campo.

No último e sexto capítulo, realizamos as reflexões finais sobre o objeto estudado, além de apresentar uma breve síntese dos principais resultados da pesquisa. Para isso, retornamos ao problema e objetivos do estudo, com a finalidade de contextualizar o objeto da pesquisa. Na sequência, apresentamos as referências utilizadas, os apêndices e anexo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: POR QUAL CAMINHO TRILHAR

*Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui? Perguntou Alice.
Isso depende bastante de onde você quer chegar.
Disse o gato.
O lugar não me importa muito... Respondeu Alice.
Então não importa que caminho você vai tomar.
Disse o gato.*

Lewis Carrol, Alice no país maravilhas.

Definir o caminho metodológico a ser percorrido durante o processo da pesquisa é necessário. Estabelecer o tipo de pesquisa, quais métodos e técnicas são imprescindíveis para o êxito do trabalho, porém, se faz necessário, antes mesmo de determinar o tipo de pesquisa e a sua trajetória, compreender o que é uma pesquisa.

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão de resultados (Gil, 2009, p. 17).

Por entendermos que a pesquisa tem como finalidade encontrar as respostas para a problemática levantada e que para isso deve-se recorrer a um processo sistemático, este trabalho foi norteado por algumas diretrizes que conduziram a investigação.

A presente pesquisa, quanto à sua forma de abordagem, se caracteriza como de cunho qualitativo, onde os fatos são observados e analisados de forma direta sem necessariamente conter elementos estatísticos ou numéricos, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um mundo indissociável que não pode ser traduzido por números.

Gil (2009) afirma que a pesquisa qualitativa não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos, dos dados coletados (textos reais, escritos ou orais, não verbais) e a atribuição de significados são elementos básicos.

Corroborando o que foi mencionado por Gil (2009), em relação à pesquisa qualitativa, Minayo ressalta que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21- 22).

Posto isso, pode-se perceber que o objeto de estudo na pesquisa qualitativa é amplo, subjetivo, o que permite maior compreensão do fenômeno investigado. A utilização da abordagem qualitativa permite uma interação maior com o objeto a ser

pesquisado: “Hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21).

Em relação aos objetivos, a investigação se apresenta como uma pesquisa exploratória-descritiva, tendo em vista que visa proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, a fim de torná-lo explícito ou construir hipóteses; tendo, portanto, como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas.

De acordo com Gil (2009), a pesquisa exploratória visa a uma maior aproximação, uma maior familiaridade com o problema, explicitando-o. Com um planejamento mais flexível, permite-se a consideração de variados aspectos. Na maioria das vezes, assume a condição de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso, segundo Gil (2009), e envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de elementos diversos (do conteúdo, do discurso, de exemplos).

O presente estudo também se configura como uma pesquisa descritiva, uma vez que ela pode ser associada às pesquisas exploratórias. A pesquisa descritiva, conforme Gil (2009), é uma análise em profundidade que visa descrever, classificar e interpretar o objeto estudado. Utiliza técnicas mais sistematizadas e rigorosas. Elas podem ir além da mera identificação de variáveis, aproximando-se, nesse caso, da pesquisa explicativa, analisando detalhadamente fatos e fenômenos. E, nos casos em que se proporciona uma nova visão do objeto, aproxima-se da pesquisa exploratória.

Uma vez definido o tipo de pesquisa e o seu objetivo, cabe descrever como ocorreu cada etapa; a pesquisa está estruturada de acordo com os procedimentos estabelecidos necessários à sua escrita. No primeiro momento, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, este estudo adotou a perspectiva das pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2006, p. 50), permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O mesmo autor ainda afirma que se trata de uma pesquisa elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet.

Ainda, ratificando Gil, no que se refere à pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32), enumera que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já estudou sobre o assunto.

No curso do seu desenvolvimento, para a realização deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico dos estudos produzidos pelos principais autores que discutem os temas relacionados à pesquisa, a saber: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Políticas Públicas e Formação do Professor. A produção desta pesquisa ocorreu a partir das leituras, pesquisas, fichamentos de livros, revistas e artigos disponibilizados em recursos impressos e online, que forneceram contribuições valiosas para o embasamento teórico.

A etapa seguinte da pesquisa ocorreu a partir da realização da pesquisa documental.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Lakatos; Marconi, 2008, p. 176).

Também, sobre esse tipo de pesquisa, vale ressaltar o que cita Severino (2007, p. 122-123): “No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

A pesquisa documental se deu a partir da leitura, análise e discussão dos documentos alusivos ao tema e aos objetivos da pesquisa, como forma de subsidiar e complementar o estudo. Para tanto, foi necessário recorrer aos arquivos online do Ministério da Educação – MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e de outros órgãos, para acessar documentos, tais como: a Constituição Federal de 1988 – CF, a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

Além disso, nessa etapa nos valem da utilização dos documentos legais da Escola Municipal Torto Arado, escola *lócus* do estudo, bem como da Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus – SME/SAJ, a saber: Projeto Político-Pedagógico, Referencial Curricular Municipal, Proposta Curricular Municipal da EJA, Plano Municipal de Educação, Fichas de Matrículas, dentre outros que foram necessários para a obtenção e discussão dos dados.

Nesses documentos, buscamos identificar a maneira como a EJA no município de Santo Antônio de Jesus está organizada, qual a concepção pedagógica adotada para a materialização da organização do trabalho pedagógico, quais metas e estratégias foram estabelecidas no Plano Municipal de Educação para a EJA e a Educação do Campo, como também obter dados relacionados à oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de Santo Antônio de Jesus: quantidade de escolas que ofertam a EJA, quais segmentos são oferecidos, taxa de matrícula, dentre outras informações.

A análise da Proposta Curricular da EJA e do Projeto Político-Pedagógico forneceu as informações necessárias para a percepção da relação que existe, ou não, entre o currículo da EJA e as especificidades dos educandos da Escola Municipal Torto Arado. Perceber se a EJA está aberta para acolher as especificidades apresentadas pelo estudante trabalhador deste espaço educativo.

De acordo com Gil (2009, p. 46), há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados e subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

A terceira etapa da pesquisa ocorreu por meio da realização da pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Torto Arado, localizada na comunidade de Água Negra, no município de Santo Antônio de Jesus - Bahia. A mesma ocorreu por meio da coleta de dados primários a partir da aplicação de questionários com os estudantes que frequentam as aulas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos e, também, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores das referidas turmas.

Recorre-se à pesquisa de campo sempre que se tem a necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registro e fontes documentais. A pesquisa de campo utilizada para obtenção dos dados, segundo Lakatos e Marconi é caracterizada como:

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Lakatos; Marconi, 2008, p. 188).

As informações adquiridas por meio da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas permitiram conhecer e caracterizar o perfil dos estudantes que compõem a Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Torto Arado, além de conhecer a realidade e o contexto em que eles estão inseridos. Nesse sentido,

procuramos saber quem são esses estudantes identificando-os: o que fazem, renda, que idade possuem, qual a raça, gênero etc. Também lançamos o olhar sobre a percepção que os professores têm em relação a essa modalidade de ensino no município de Santo Antônio de Jesus, a sua formação, tipo de vínculo, o tempo de atividade docente etc.

As informações e os dados que foram coletados e gerados nas três etapas da pesquisa descritas anteriormente – bibliográfica, documental e de campo – se tornaram imprescindíveis para a obtenção das respostas levantadas no problema deste estudo.

2.1 Local da Pesquisa

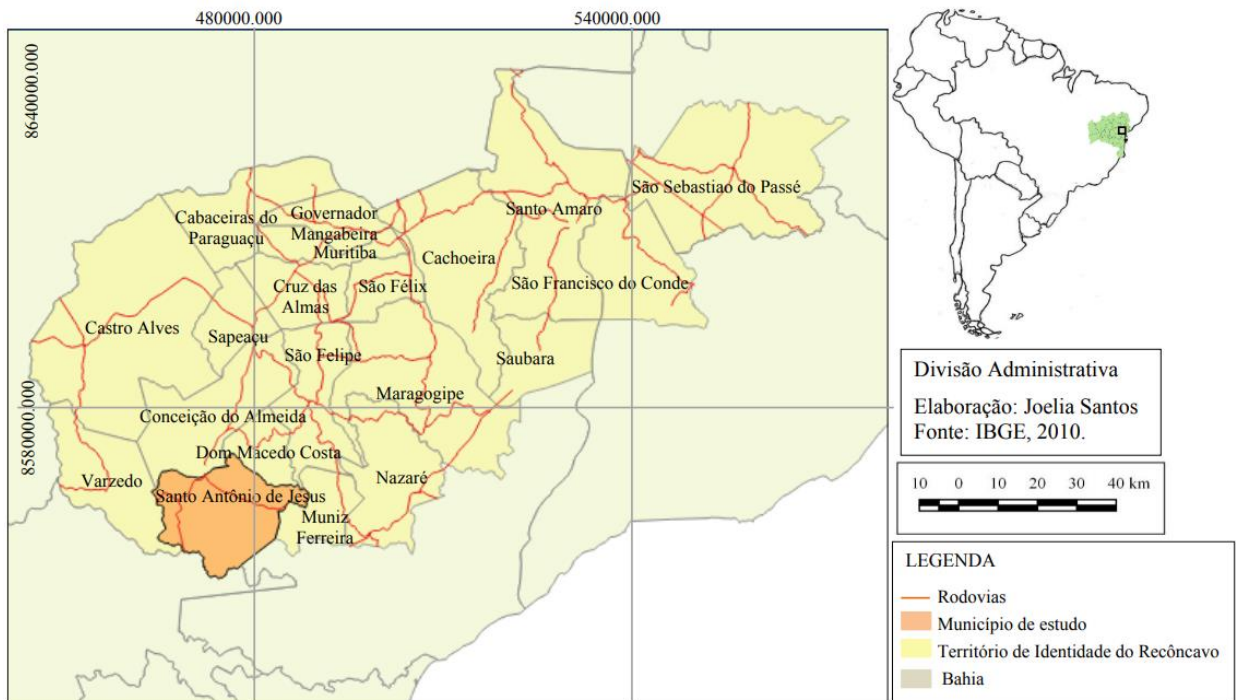
A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Torto Arado, localizada na Fazenda Água Negra na Zona Rural do município de Santo Antônio de Jesus – Bahia, que recebe alunos desta localidade e de comunidades circunvizinhas. Em seu entorno, possui casas de moradores, Unidade Básica de Saúde vinculada ao Programa Saúde da Família – PSF, igreja católica e uma “venda”, que consiste em um estabelecimento comercial bastante comum nas áreas rurais, onde são vendidas balas, doces, pipocas, bebidas e gêneros alimentícios, como feijão, arroz, açúcar, café, além de outros produtos. Nesse espaço, é comum ao entardecer, quando os trabalhadores retornam de suas atividades do campo, se reunirem para tomar uma pinga/cachaça e dar um “dedo de prosa”.

A cidade de Santo Antônio de Jesus, também denominada de Cidade das Palmeiras devido as suas palmeiras seculares, é considerada a Capital do Recôncavo Baiano e possui o *status* da cidade mais importante e influente do Recôncavo da Bahia, pelo seu intenso dinamismo urbano. Recebe também o título de Cidade Universitária, em decorrência da quantidade de instituições de Ensino Superior públicas e privadas que foram instaladas no município, dentre as quais se destacam o Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, o Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus V e o Instituto Federal da Bahia – IFBA, que oferta Cursos Superiores na área de Tecnologia.

Por via terrestre, o município de Santo Antônio de Jesus fica localizado a 187 km de Salvador – Bahia, às margens da BR-101, com extensão territorial de 261,740

km². De acordo com os resultados do Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município possui uma população de 103.055 mil habitantes e um Produto Interno Bruto – PIB *per capita*, em 2020, de R\$ 21.130,24. Dentre as atividades econômicas desenvolvidas no município destacam-se a agricultura, pecuária, indústria, serviços e comércio.

Figura 01: Localização do município de Santo Antônio de Jesus - Bahia



Fonte: Santos (2016).

A Escola Municipal Torto Arado é mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nessa escola são ofertadas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), sendo os anos finais ofertados apenas na Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos. As turmas dos anos finais funcionam apenas no turno noturno, por meio da oferta da EJA, conforme se encontram organizados no quadro a seguir.

Quadro 01: Distribuição das turmas e matrículas na Escola Torto Arado por etapas e modalidade

Educação Infantil		
Turmas	Turno	Alunos matriculados
Grupo 3 e 4	Matutino	18 alunos
Grupo 5	Matutino	10 alunos
Ensino Fundamental Anos Iniciais		
Turmas	Turno	Alunos matriculados
1º e 2º anos	Vespertino	12 alunos
4º ano	Vespertino	10 alunos
5º ano	Vespertino	12 alunos
Educação de Jovens e Adultos		
Turmas	Turno	Alunos matriculados
Segmento I	Noturno	10 alunos
Segmento II A	Noturno	15 alunos
Segmento II B	Noturno	17 alunos
Total geral: 104 alunos matriculados		

Fonte: Elaborado pelo autor com base dos dados fornecidos pela Escola Municipal Torto Arado (2023).

Em relação à estrutura física, a escola é composta por duas salas de aula, porém no corredor da unidade de ensino funciona de forma improvisada uma sala de aula, inclusive esta “sala” é o espaço onde os alunos do segmento I – 1º ao 5º ano – da EJA assistem às aulas, uma secretaria, que funciona também como direção e sala do professor; uma cozinha a qual é separada da secretaria por uma parede, ambos os ambientes são pequenos e comportam no máximo cinco pessoas na secretaria e três na cozinha; devido ao tamanho da cozinha, a geladeira está alocada na secretaria e o *freezer* em uma sala de aula; dois banheiros, os quais são utilizados por todos os alunos e funcionários da escola. Os banheiros não são adaptados para os alunos com deficiência e nem adequados para as crianças da Educação Infantil. A Escola Municipal Torto Arado não possui biblioteca, laboratório, quadra, sala de vídeo e espaço apropriado para os estudantes realizarem atividades recreativas.

As duas salas de aulas são razoavelmente amplas e comportam aproximadamente 30 (trinta) estudantes. A iluminação dos ambientes, principalmente das salas de aulas, não é apropriada, as salas não são bem arejadas, sendo necessário o uso do ventilador para amenizar a temperatura nos momentos de calor mais intenso. Os educandos da EJA fazem reclamações do calor, do barulho causado

pelo ventilador e da dificuldade de enxergar a lousa e as atividades dos livros e dos materiais impressos devido à iluminação e à qualidade das lâmpadas.

O mobiliário da Educação Infantil é novo e adequado à idade das crianças, entretanto as carteiras reservadas para os estudantes dos Anos Iniciais não estão em bom estado de conservação e não são confortáveis. Os educandos da EJA utilizam as mesmas carteiras, nesse sentido percebemos que não há nenhuma preocupação com os estudantes jovens, adultos e idosos, os quais usam um mobiliário que não é específicos para suas idades e que também não apresenta nenhum conforto, o que seria minimamente ideal, considerando principalmente as suas rotinas laborais, pois muitos destes estudantes são, como anuncia Arroyo (2017), passageiros da noite que saem do trabalho direito para a EJA, após um dia exaustivo de trabalho, executando atividades pesadas e fatigantes. É importante destacar, que dentre as garantias estabelecidas pela LDB, no Art. 4º, está garantido no inciso IX para todos os estudantes:

Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No que diz respeito ao grupo de servidores que atuam na Escola Torto Arado, é composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica que atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, oito professores, sendo que um desses professores atua no período noturno como motorista escolar, conduzindo os alunos da EJA, e também como profissional de apoio administrativo voluntário, colaborando com alguns serviços administrativos, pois a diretora comparece à escola no período da noite apenas em um dia da semana, dois profissionais de serviços gerais e duas merendeiras.

Quanto aos recursos tecnológicos, a escola possui rede de internet, um computador, um notebook, um data show, três impressoras e uma televisão. Pontuamos que até a data em que obtivemos essas informações, o data show estava quebrado e das três impressoras, apenas uma estava funcionando, pois uma estava quebrada e a outra sem cartucho/tinta. A escola possui energia elétrica e água encanada, porém não possui coleta de lixo.

O critério para a escolha da escola para a realização desta pesquisa ocorreu pelo fato de ela ofertar a Educação de Jovens e Adultos, estar situada em uma

comunidade rural, o acesso, a aproximação com as histórias de vida, experiências e o cotidiano da maioria dos estudantes, que comungam com a minha trajetória de vida e da minha família, bem como o acolhimento e a importância dada pelos estudantes, professores e a direção escolar em relação à realização da pesquisa.

2.2 Interlocutores da Pesquisa

Os interlocutores que contribuíram com a realização da pesquisa foram os estudantes que frequentam as turmas da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado, localizada na comunidade rural Água Negra, bem como os professores que atuam nesta modalidade de ensino da Educação Básica, na escola *lócus* da pesquisa.

Tendo em vista que a escola oferta apenas três turmas de EJA: uma turma do 1º segmento, na qual estão matriculados estudantes do 1º ao 5º ano, uma turma do 2º segmento A, em que se encontram matriculados os alunos que cursam o 6º e 7º anos e uma turma do 2º segmento B, que compõem os estudantes que frequentam o 8º e 9º anos, todos os estudantes das referidas turmas foram convidados para participar da pesquisa.

Quadro 02: Organização da Educação de Jovens e Adultos em Santo Antônio de Jesus

Segmentos	Duração	Equivalência de anos
Segmento I	1 ano	1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos
Segmento II A	1 ano	6º e 7º anos
Segmento II B	1 ano	8º e 9º anos

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Organização Curricular da EJA de Santo Antônio de Jesus (2023).

Embora tenhamos estabelecido o percentual de aproximadamente quinze estudantes para serem interlocutores da pesquisa, não houve restrição em relação à idade, raça, gênero e segmento, desde que estivessem matriculados na EJA, na escola em que ocorreu a pesquisa. A não especificação de um corte etário, raça e gênero em relação aos estudantes, assim como a não determinação de apenas um segmento para a realização da pesquisa, se deu na intenção de obter uma visão mais ampla acerca do objeto em estudo.

Levando em consideração o total de docentes, quatro professoras compõem o quadro de professores da EJA na Escola Municipal Torto Arado, todas elas foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa.

Em todo o processo da pesquisa, seguimos todos os padrões éticos que são exigidos e norteiam a pesquisa acadêmica, desde a autorização da Escola Municipal Torto Arado ao consentimento dos interlocutores, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Quanto ao convite para os interlocutores contribuírem com a pesquisa, houve um diálogo informal com a escola (direção, professores e estudantes) no ano de 2022, porém a fim de cumprir com os aspectos ético e legal, foi agendado no mês de março de 2023 com a gestão escolar um momento para a apresentação da proposta da pesquisa e a formalização do convite aos educadores e educandos para participarem e contribuírem com a pesquisa, bem como assinarem o TCLE. Foi nesse período em que se deu início à execução da pesquisa de campo, por meio da aplicação dos questionários aos estudantes e a realização das entrevistas com as professoras da Escola Municipal Torto Arado que atuam na EJA.

Após o término da produção dos dados, coletados por meio da pesquisa de campo, os mesmos foram analisados, para assim ser consolidado o capítulo que apresenta os resultados da pesquisa. Os nomes dos interlocutores foram preservados, atendendo o rigor da pesquisa científica, nesse sentido, optamos por escolher nomes fictícios extraídos da obra *Torto Arado* do autor baiano Itamar Vieira Junior para identificar os estudantes e professores que participaram da pesquisa.

3 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A formação do ser humano se constrói de forma histórica, mas ela só é constituída integralmente quando são dadas condições para isso. Porém, lamentavelmente estas condições não foram dadas a todas as pessoas, pois historicamente o homem e a mulher trabalhador (a) do campo viveram, e de certa forma ainda vivem um longo processo histórico de exclusão e de negação de acesso à educação, a terra e às condições básicas de vida humana. Dias e Gomes (2019, p. 3) sinalizam que:

A história da EJA no Brasil perpassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se em nossa sociedade ao longo do tempo, deixando a grande maioria dos brasileiros de fora das decisões políticas, do acesso aos direitos básicos da cidadania (entre os quais está a educação de qualidade) e dos benefícios da humanidade e do desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, percebe-se que o campo vive um atraso educacional e só nos anos 30 se inicia um modelo de educação no campo, entretanto, pensado para a marginalização dos trabalhadores do campo, uma proposta de educação denominada de Educação Rural¹⁰ que nada contribuiu para o processo formativo dos camponeses. Souza (2012, p. 17) diz que: “Na área rural havia poucas escolas e nela era difundida a ideologia de que o trabalhador rural não precisava de estudos para pegar na enxada”.

Esse modelo de educação foi arquitetado pelo patronato brasileiro, a partir das perspectivas das elites que estavam no campo e tinham como principal objetivo evitar a quebra da harmonia do campo, em outras palavras, um tipo de educação para o controle dos trabalhadores, para que eles se mantivessem submissos às elites do campo, desse modo os sujeitos do campo permaneciam analfabetos.

A Educação de Jovens e Adultos se entrelaça com alguns acontecimentos que caracterizam a história do Brasil. Na era colonial, a educação pautava-se nos pressupostos da evangelização, quando conquistar as terras brasileiras dependia do desafio de aculturar os povos que viviam nesse território.

Somente após quase meio século da “descoberta do Brasil” é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação da população ameríndia, por

¹⁰ A lógica deste modelo de educação era pautada pela reprodução dos conteúdos formais básicos, pouca estrutura no local de ensino, formação de professores limitada ao ensino elementar do letramento e alfabetização rudimentar mínima. Este processo não possibilitou a “permanência” de grande parte da população rural nesses espaços (Freitas; Pietrafesa, 2022, p. 282).

intermédio do *Ratio Studiorum*¹¹ que se baseava nos estudos clássicos. “Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental”, pode-se dizer que aí começava a educação de jovens e adultos no país (Romão; Gadotti, 2007, p. 63).

Evidencia-se, por meio das palavras de Romão e Gadotti (2007), que a existência de um modelo educacional direcionado para os jovens e adultos se inseria a partir da introdução dos ensinamentos jesuíticos, estes, que não tinham a finalidade de transmitir os conhecimentos científicos, muito embora, ainda que de maneira fragmentada e isolada, viabilizavam aos indígenas e mais tarde aos negros escravizados a aprendizagem da leitura, escrita e cálculos. De acordo com Marquez e Godoy (2020, p. 27), “as ações educativas realizadas pelos jesuítas tinham caráter religioso, objetivando catequizar os indígenas que aqui viviam e ensinar-lhes como se “comportar civilizadamente”.

Apesar de os jesuítas introduzirem o ensino à população marginalizada (índios, negros e mulheres), a educação escolar era direcionada para a elite. Freitag (1980, p. 47) pontua que:

Durante a colonização, o processo educativo era ministrado pelos jesuítas que, ensinavam por meio do processo de evangelização, “catequizando” os indígenas e procurando tornar os escravos mais “dóceis” e sujeitos à servidão e, ao mesmo tempo encarregando-se de implantar um sistema educacional voltado para a formação da elite e para os seus quadros, formando os futuros teólogos.

O acesso à educação nessa época não era comum, com isso o analfabetismo crescia e o ensino e as poucas iniciativas de escolarização elementar eram privilégio de poucos, ou seja, daqueles que detinham o poder, nesse sentido, o processo educativo direcionava-se ao favorecimento dos filhos dos colonizadores. Matias e Santos (2022, p. 211) pontuam que as ações que objetivavam a viabilização do ensino e a permanência nas escolas eram direcionadas a todos que possuíam origens ou condições financeiras dos grupos sociais abastados (nobres, elites locais ou grandes proprietários).

Os ensinamentos dos Jesuítas perduraram no país até a sua expulsão nos meados do século XVIII, pelo Marquês de Pombal. Nesse período a reorganização do ensino proposto pela política pombalina não surtiu efeitos significativos, tornando-se lenta e confusa. Maschio (2009, p. 63) afirma que nesse momento os cursos regulares

¹¹ Segundo Negrão (2000), a *Ratio Studiorum* constitui-se em um plano de organização de estudos que a Companhia de Jesus adotara com a finalidade de normatizar o ensino que era ministrado inicialmente nos colégios da Europa.

foram substituídos por Aulas Régias¹², e o ensino elementar para a população pobre foi deixado de lado.

A Educação de Jovens e Adultos no Período Imperial passou por uma breve mudança, isso devido ao processo de institucionalização do ensino. Um ato adicional instituído no ano de 1834 permitiu que as províncias organizassem e criassem escolas do ensino primário e secundário, inclusive de escolas noturnas para adultos. Romão e Gadotti (2007, p. 64) sinalizam que “durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente, todo o ensino das primeiras letras”.

Essa intencionalidade levava a perceber a importância que a educação exercia na sociedade. Para Maschio (2009, p. 63), “a educação escolar passava a ser entendida como necessária para a reorganização da sociedade brasileira e por isso deveria atingir toda a população, inclusive a mais pobre e analfabeta”.

Ainda assim, pouco se avançava em relação ao ensino de jovens e adultos, tanto que foram mínimas as mudanças ocorridas no Período Republicano, conforme se constata no descrito a seguir:

As primeiras décadas do período republicano praticamente não lograram uma mudança significativa desse cenário. O fato de a educação elementar ser mantida como responsabilidade dos estados e municípios não favoreceu o desenvolvimento de um sistema educacional articulado e forte, principalmente quando considerado o período da República Velha (1889-1930) (Paula; Oliveira, 2011, p. 17).

As mudanças ocorridas no cenário histórico e político nas décadas seguintes provocam mudanças no sistema educacional. Paula e Oliveira (2011) argumentam que somente a partir da década de 1940 é que se observam investimentos e preocupações mais efetivas na educação, nesse sentido, o advento da industrialização e reconfiguração política no país redefine os paradigmas educacionais, que se consolidam como demandas necessárias para o crescimento do país.

De acordo com os estudos de Souza (2012), os levantamentos de dados realizados na década 1940 demonstravam que o analfabetismo era uma das principais características do subdesenvolvimento do país. Essa constatação fez com que as

¹² As Aulas Régias eram uma espécie de escola pública a ser financiada pelo imposto denominado subsídio literário. Sobre as Aulas Régias no Brasil ver CARDOSO, T. F. L. *As aulas régias no Brasil*, 2004.

autoridades políticas dedicassem atenção a essa parcela da população analfabeta, com o intuito de que adquirisse formação para decifrar os códigos da escrita.

O elevado índice de pessoas analfabetas refletia na questão da mão de obra, pois para que estas pessoas fossem absorvidas pelo mercado de trabalho, era necessário possuir um mínimo de escolaridade. É nesse contexto que na década de 40, a educação de adultos encontra-se marcada pela oferta do ensino profissionalizante, ministrado pelo Sistema “S¹³”, cuja intenção era a da manutenção da força de trabalho.

Nesse período, com a prerrogativa de que a educação deveria apoiar a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes e principalmente a educação profissional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI vinculou a sua política de educação profissional à educação de adultos. Gadotti e Romão (2007) afirmam que nessa fase da história, a educação foi considerada como fator de segurança nacional, tendo em vista o alto índice de analfabetismo que se aproximou de 50% da população, em 1945.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO teve um papel fundamental para a EJA ao colocá-la como assunto de relevância nas pautas nacionais. É importante salientar que a UNESCO foi criada no ano de 1945 e teve como objetivo “denunciar ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Em face do elevado índice de analfabetismo e com a finalidade de atender ao processo de desenvolvimento do país, no período de 1946 a 1958 foram desenvolvidas no Brasil campanhas nacionais de iniciativa oficial, com o objetivo de erradicar o analfabetismo. No ano de 1947, foi traçada a primeira Campanha de Educação de Adultos – CEA, ou Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que propunha alfabetizar a população em três meses, porém não houve avanços significativos no sentido de transformação e ou emancipação do sujeito

¹³ Segundo Cabral e Viganó (2017, p. 205), o Sistema “S” envolve o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares (SESC/SENAC, SESI/SENAI, SEST/SENAT, SENAR, SEBRAE).

adulto. Essa política aligeirada de alfabetização se constituiu na possibilidade de preencher as lacunas de ações anteriores que desprezavam o direito de todos os cidadãos à educação, de forma a atender aos anseios políticos e econômicos da época.

Ainda na década de 1940, o governo lançou a primeira campanha em massa de alfabetização de adultos, mas essa campanha além de treinar trabalhadores para as indústrias objetivava o aumento da base eleitoral da época, pois só votavam os homens alfabetizados (Cabral; Vígano, 2017, p. 205).

Além da Campanha de Educação de Adultos – CEA, foram desenvolvidas outras ações governamentais no período de 1946 a 1958. Das ações realizadas, Aranha (2006) cita a instalação do Serviço de Educação de Adultos – SEA em 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, iniciada em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, em 1958. Baracho e Nóbile (2020, p. 36) apontam que a maior preocupação dessas campanhas era a “busca por processos metodológicos capazes de erradicar o analfabetismo e ampliar o nível cultural da população”. Completando, as mesmas autoras acrescentam que “em termos políticos, essas campanhas tinham o objetivo de alfabetizar os adultos no sentido de instrumentalizá-los para votar (Baracho; Nóbile, 2020, p. 36).

Esse panorama histórico merece situar o período que compreende os anos de 1959 a 1964. Nesse período surgiram alguns movimentos, assim como foram desenvolvidas diversas ações importantes na forma de campanhas e programas na luta contra o analfabetismo, das quais podemos citar:

Movimento de Cultura Popular (MCP) ligado à prefeitura de Recife, em 1960; Centros Populares de Cultura ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado em 1961 e que se expandiu por vários Estados; o Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido em 1961, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e com o apoio do Governo Federal; a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, desenvolvida em Natal em 1961; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, instituído em 1963, o qual contou com a presença de Paulo Freire (Baracho; Nóbile, 2020, p. 37).

Em meados do século XX, começa a ocorrer uma tentativa de atenção, por parte dos movimentos populares, em relação à educação de adultos. Sobre isso, Souza (2012, p. 21) pontua que:

Paulo Freire, associado a uma equipe de educadores comprometidos com a mudança social, é um dos educadores que sistematizou uma concepção de educação com o objetivo de dar outra intencionalidade política a educação e à EJA, que se contrapunha à concepção instrumental.

Freire observou que as intenções educacionais propostas nas campanhas de alfabetização não condiziam com o perfil dos sujeitos analfabetos, desse modo ele “[...] formulou a concepção de alfabetização como ato de conhecimento, compreensão do mundo e da importância do sujeito no mundo e na sua transformação” (Souza, 2012, p. 22). Tal concepção valorizava os saberes e as bagagens culturais daqueles sujeitos.

[...] Freire buscava despertar a consciência crítica dos educandos, valorizando sua cultura, memórias, valores e saberes, negando a lógica de que era necessária a inferiorização de uns para garantir a dominação de outros. Buscava ainda fazê-los refletir sobre o lugar numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais geradas pela má distribuição de renda (Silva; Bento, 2018, p. 31).

Em 1964, com o Golpe Militar, a concepção de alfabetização sistematizada por Freire é extinta. Souza (2012, p. 50), menciona que: “Em 1964, com a Ditadura Militar, as experiências de educação de adultos com caráter de emancipação e conscientização política sofreram repressões e foram extintas”. A autora ainda pontua que “[...] a educação libertadora ou a educação popular enfrentou a repressão e a desmobilização diante das iniciativas governamentais que adentraram no cenário nacional” (Souza, 2012, p. 51).

No ano de 1967, o governo militar assumiu o controle da alfabetização de adultos e em substituição às iniciativas de alfabetização preconizadas por Freire, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, voltado à população de 15 a 30 anos, reestruturando uma proposta sob o viés assistencialista e conservador para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Marquez e Godoy (2020, p. 20):

O MOBRAL tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada e entendia a alfabetização como apreensão única da habilidade de ler e escrever, em que os participantes do programa eram tidos como sujeitos sem conhecimento que precisavam ser socializados.

Percebe-se que a finalidade do MOBRAL era apenas a alfabetização funcional dos jovens e adultos, buscando romper com o elevado índice de analfabetismo. A sua oferta destinava-se às turmas de alfabetização e às quatro primeiras séries do ensino fundamental com a premissa básica de ensinar a ler, a escrever e executar cálculos básicos de matemática.

Para Gadotti (2007, p. 43), “O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural)”. Essa experiência não poderia ter o êxito esperado no sentido de combater o analfabetismo e possibilitar

a formação crítica desse sujeito, uma vez que as orientações metodológicas e os materiais didáticos eram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Paulo Freire.

Na década de 1970, ainda no período do regime militar, o ensino supletivo foi implantado no sistema regular de ensino. Os centros de estudos supletivos complementavam a atuação do MOBRAL e a sua oferta estendia a escolaridade além das primeiras séries. Segundo Souza (2012, p. 52), o ensino supletivo caracterizava-se pelo ensino a distância e por módulos de trabalho.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2020), o ensino supletivo nasceu com uma proposta de reposição de escolaridade voltada para a mão de obra, uma alternativa rápida para solucionar a falta de escolarização e a má qualificação dos trabalhadores. Ainda que o ensino supletivo tenha sido concebido com essa finalidade, a sua implantação se constituiu como um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, conforme exposto a seguir:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (Vieira, 2004, p. 40).

Em 1985, com o fim do regime militar, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, a Fundação EDUCAR, a qual trazia princípios semelhantes ao do Movimento Brasileiro de Alfabetização. Essa fundação deveria fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. Ela estava vinculada ao Ministério da Educação – MEC e atuava com o apoio financeiro das prefeituras municipais ou de associações da sociedade civil. Sem recursos financeiros disponíveis, a Fundação EDUCAR não perdurou por muito tempo, teve duração de apenas cinco anos, sendo extinta no ano de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo.

Com a extinção da Fundação EDUCAR, ainda no ano de 1990, houve o lançamento do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. Esse plano originou-se a partir das discussões que permearam a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia. A criação do PNAC representou o início do processo de descentralização e da transferência de responsabilidade pública dos programas de educação de jovens e adultos da União para estados, municípios e sociedade civil (Haddad; Di Pierro, 2000).

O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, criado pelo governo federal, propunha reduzir em 70% o número de analfabetos do país no prazo de cinco anos. Veiga e Moraes (2017) sinalizam que devido à escassez de recursos financeiros, o programa não obteve sucesso e foi extinto em menos de dois anos.

Diante do exposto, constata-se que os programas e ações destinadas à Educação de Jovens e Adultos eram frágeis, apresentando carências pedagógicas e financeiras. Percebe-se que se pensava nos programas e ações educativos, contudo não havia uma organização em relação ao recurso financeiro, demonstrando a falta de planejamento e de políticas educacionais para a EJA.

Soares (2001, p. 136) pontua que a educação da população rural se limitou à proliferação de programas. Nesse contexto, não houve nenhuma proposta educacional consistente ou específica que dialogasse com a realidade dos jovens e adultos do campo, o que contribuiu para um índice elevado de analfabetos nesse espaço geográfico. Diante dessa realidade, os camponeses voltaram a problematizar essa questão e, só na década de 90, por força dos movimentos sociais, é que se consegue avançar na construção de políticas que atendam à população jovem e adulta do campo.

É nesse período que pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos é demarcada nos documentos normativos educacionais. A inserção da EJA na Constituição Federal de 1988 – CF/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 é oriunda do enfrentamento e luta dos movimentos sociais; em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos no Campo nasce da luta social. A EJA surgiu no Brasil como expressão de movimentos sociais que se dedicavam a escolarizar a grande massa populacional excluída do sistema oficial (Cordioli, 2011, p. 226).

Cabral e Vígano (2017, p. 207) acrescentam que “Com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos”. As autoras ainda ressaltam que: “[...] somente a partir de meados da década de 1980 e principalmente na década de 1990, constata-se a inclusão e o olhar para a juventude no processo de escolarização” (Cabral; Vígano, 2017, p. 207).

Para os movimentos sociais do campo, a EJA é um instrumento de luta e, para além dos conhecimentos historicamente sistematizados essa modalidade educativa deve auxiliar os trabalhadores camponeses no despertar da consciência crítica, a se reconhecerem como sujeitos de direitos, a saírem da condição de oprimido e

fazer o enfrentamento da classe dominante, de maneira que entendam as reais intenções do agronegócio, compreendam a importância da agroecologia, da ancestralidade e se posicionem no mundo.

No cenário marcado por programas e ações assistencialistas, conservadores e aligeirados, e pela ausência de políticas públicas consistentes voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, até a década de 90, a aprovação de uma nova LDB no ano de 1996, colocando a EJA como modalidade de ensino, representou um avanço significativo para a escolarização de um público que teve seus direitos cerceados nas décadas anteriores.

Muito embora de forma tímida, houve alguns avanços em relação à Educação de Jovens e Adultos, entretanto compreendemos que esses avanços não foram suficientes para a sua consolidação, principalmente se considerarmos o cenário vivenciado nos últimos anos. É preciso conceber uma Educação de Jovens e Adultos que atenda a realidade e a necessidade do campesinato brasileiro, que o currículo, a organização do trabalho pedagógico, os materiais didáticos, o calendário, as avaliações estejam diretamente ligados às especificidades, lutas e demandas do povo do campo.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos sob o viés das políticas públicas educacionais nos documentos oficiais

Na década de 90, no âmbito do acesso à educação como um direito de todos, a Educação de Jovens e Adultos ocupou um lugar de destaque entre os grandes temas nacionais e nas agendas internacionais, de modo que ocorreram avanços em termos legais, mudanças conceituais e nos princípios educacionais. A materialização do direito à educação de forma mais abrangente começa a ser estruturada por via de programas e políticas públicas educacionais, conforme pontua Trentin (2021, p. 1):

Na década de 90 ocorreram movimentos internacionais, que tinham como slogan “A Educação para Todos”, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia. Haddad e Di Pierro (2000) mencionam que nessa conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos,

cujos objetivos foram publicizar a realidade mundial do analfabetismo de pessoas jovens e adultas, anunciar os índices insatisfatórios de escolarização na educação básica e repensar a educação nos âmbitos internacional e nacional.

Influenciado por essa conferência e com o propósito de cumprir as orientações firmadas com as agências internacionais, o Brasil instituiu uma ampla reforma educacional. De acordo com os estudos de Trentin (2021), na reforma educacional, ocorreu o fomento de políticas educacionais para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Corroborando a autora, Baracho e Nóbile (2020) acrescentam que com o processo de re(democratização), criou-se um cenário próprio para a legalização do direito à educação de adultos na nova Constituição de 1988.

Denominada como constituição cidadã, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu texto, direitos e garantias a todos os cidadãos. No que concerne à educação, a escola pública e gratuita para todos é dever do Estado e direito de todo cidadão, esta garantia encontra-se expressa no texto constitucional no “Título dos Direitos Individuais e Coletivos”. A mencionada Constituição, no artigo 208, inciso I, declara que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria¹⁴ (Brasil, 1988, grifo nosso).

Nas palavras de Sousa (2017), quando a Constituição Federal de 1988 menciona que a educação é um direito de todos e que se deve garantir a sua oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, institui-se o direito à Educação de Jovens e Adultos.

Com a alteração da LDB nº 9.394/96 por meio da Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, a garantia do direito à educação e à aprendizagem se estendeu para o longo da vida (Brasil, 1996). Nesse sentido, a concepção do direito à educação para os jovens e adultos extrapolou o enfoque meramente etário, expandindo nos diferentes ciclos da vida, desse modo é assegurado a qualquer pessoa, independente de raça, condição social ou idade o acesso à educação, uma vez que ela se constitui como um direito de todos durante toda a vida.

¹⁴ O termo “idade própria” como sinônimo de “idade certa” para frequentar a escola, foi um grande equívoco, segundo Gadotti (2016, p. 66 *apud* Felix, 2022, p. 75). O termo gera preconceito contra os que não conseguiram se alfabetizar na chamada “idade certa”. Cria-se o mito de que existe uma idade certa para aprender.

Em relação ao termo “idade própria”, um documento direcionado em 15 de março de 2006 ao então Senador José Jorge de Vasconcelos Lima, relator da Proposta de Emenda à Constituição – PEC que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania – CCJ do Senado Federal, pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, instituída pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, e ampliada pelo Decreto 5.475, de 22 de junho de 2005, em apoio ao Programa Brasil Alfabetizado e a política de EJA, diz que:

O conceito de “idade própria” para acessar a educação básica já está superada no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde o final da década de 1990, quando o Brasil assina o Documento Internacional da Declaração de Hamburgo que afirma, “4. Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem, ambas são elementos necessários a uma visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. [...] 9. Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente.”

Ainda, no que diz respeito ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 205, afirma que “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).

Infere-se a partir do exposto na Constituição Federal de 1988 que o direito que todo cidadão tem em relação a educação vai além da simples oferta do ensino. Sobre essa questão, o enunciado a seguir ratifica que:

A educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletivamente ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade (Souza, 2000, p. 165).

Percebe-se a preocupação por parte da CF/1988 quanto à oferta da educação para todos os cidadãos, inclusive, para aqueles que por algum motivo não tiveram acesso ou a oportunidade de prosseguir os seus estudos em idade estabelecida pela legislação. No entanto, apesar da formulação do texto constitucional, foi necessária a implementação de outros dispositivos legais para a garantia da oferta e acesso à educação.

Em vista disso e, também considerando a sua importância enquanto política pública, em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – Lei 9.394/1996, que orienta e regulamenta a educação no Brasil. Ela reserva um espaço específico para a Educação de Jovens e Adultos na Seção V nos artigos 37 e 38, assegurando que homens e mulheres do campo e da cidade frequentem às escolas e se reconheçam como sujeitos de direitos.

A Educação de Jovens e Adultos, está, agora, reconhecida legalmente enquanto modalidade de ensino da Educação Básica. A LDB trata no artigo 37 sobre a ideia de acesso, continuidade, gratuidade, oportunidades apropriadas considerando às características dos seus alunos, assim como o estímulo ao acesso e à permanência por meio de ações integradas do poder público. É importante pontuar que após a promulgação da Lei 9.394/1996, houve alteração na redação do artigo 37 e a inclusão do § 3º, conforme se verifica a seguir:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

O artigo 4º da LDB/1996, ao tratar “Do direito à Educação e do Dever de Educar”, faz menção à Educação de Jovens e Adultos ao afirmar que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

VI – oferta de ensino noturno regular, adequando 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).

É possível perceber que o descrito no segundo e terceiro parágrafos do artigo 37 e o disposto no inciso VII do artigo 4º se comungam, ao demonstrarem que o estudante adulto que frequenta às aulas da EJA é o sujeito trabalhador, por esse motivo o Estado deverá oferecer condições para o seu acesso e permanência, assim como uma educação voltada para as suas especificidades.

À luz da LDB, infere-se que a Educação de Jovens e Adultos, além de ser uma política educacional, se apresenta como uma política social, ao promover a escolarização e conseqüentemente viabilizar aos estudantes adultos, que por alguma razão tiveram os estudos negados ou interrompidos, a possibilidade de melhores oportunidades de emprego, melhor qualidade de vida e com isso sejam respeitados na sociedade. Ultrapassando a esfera educativa, a EJA, enquanto uma política de cunho social, implementada pelos estados e municípios, deve primar pela busca da melhoria de vida dos seus alunos em seus aspectos formativos, laborais e de inclusão social.

Ainda considerando a oferta da Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37, enfatiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos jovens e adultos que não tiveram o direito à educação na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas. Essas oportunidades poderão ocorrer pela oferta de escolarização mediante cursos regulares, mas também por meio de exames supletivos, conforme propõe o artigo 38 da LDB/1996.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (Brasil, 1996).

Ao determinar que os sistemas de ensino ofereçam gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características, as condições de vida e de trabalho dos estudantes jovens e adultos, a LDB também propõe a manutenção de exames supletivos. Sousa (2017) alerta que 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 abandonarem as classes regulares de ensino.

Apesar de algumas lacunas, como por exemplo a manutenção de cursos e exames, as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos foram sendo construídas e fundamentadas em documentos que estabelecem princípios e diretrizes para o seu efetivo desenvolvimento nos sistemas de ensino. É com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em 1998, que começam a ser configuradas as Diretrizes para a EJA.

Marquez e Godoy (2020) pontuam que como resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos – CONFINTEA, no ano de 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos Jovens ressignificou as concepções sobre a EJA, influenciando, três anos mais tarde, no Brasil, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda, segundo as autoras, a Declaração de Hamburgo considerou a educação de adultos mais do que um direito, um exercício de cidadania.

Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (Declaração de Hamburgo, 1997).

Conforme pontuado anteriormente, como resultado das discussões provenientes da V CONFINTEA, foi aprovado em 10 de maio de 2000 o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, representando um importante avanço para o campo das políticas públicas da EJA. Nesse documento, reafirma-se a EJA como direito público subjetivo, o que significa dizer, conforme expresso no artigo 5º da LDB/1996, que qualquer cidadão, associação comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público podem acionar o poder público para exigir o direito à educação.

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo (Brasil, 2000, p. 22-23).

O Parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos determina que essa modalidade de ensino deve criar oportunidades para aqueles que tiveram o direito ao ensino negado e proporcionar, por meio de programas de escolarização, um modelo pedagógico diferenciado que corresponda às suas necessidades de aprendizagem. Ele também propõe a superação da visão preconceituosa existente em relação ao analfabeto e ao iletrado, enfatizando que é preciso reconhecer a diversidade cultural e regional dos sujeitos da EJA, os quais possuem uma vasta cultura baseada na oralidade. Para Jesus e Cunha Júnior (2022, p. 247), esse documento “mostrou-se essencial para a compreensão das especificidades da EJA”.

Ainda, em relação ao parecer, Silva, Souza e Barbosa (2021, p. 82) salientam que as informações nele trazidas “têm induzido a implementação de políticas públicas e mudança nas concepções em relação à EJA, além de legitimar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade, dentre outras questões”. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reafirma o valor desta modalidade de ensino, desconstruindo a ideia de compensação e caridade e, passa a ter outras funções:

reparadora – reconhecimento da igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado; equalizadora – proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola e qualificadora – viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas (Soares, 2002, p. 13 *apud* Oliveira, 2015, p. 27).

Essas funções mencionadas por Soares (2002) expressam a importância da Educação de Jovens e Adultos para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça a todos, sobretudo àquelas pessoas que por alguma razão não foram permitidas a frequentarem a escola ou foram obrigadas a abandoná-la, a oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos, de maneira que se preparem para o mundo em que vivem, este em processo constante de transformação.

Ao determinar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, o Parecer CNE/CEN nº 11/2000 apresenta a possibilidade de políticas mais eficazes para a EJA. Assim, de acordo com Marquez e Godoy (2020), ele reconhece a dívida do poder público com esse grupo, considerando as particularidades dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizando, e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla, como uma educação permanente.

Com discussões mais frequentes sobre a Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de efetivar ações que garantissem o direito à educação para os sujeitos que buscam esta modalidade de ensino, em 2001, o governo federal sancionou a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE.

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, com duração de 10 anos, apresentou um diagnóstico da EJA, suas diretrizes e metas. Neste plano, para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidas 26 metas para serem realizadas no período de 2001 a 2011, das quais cita a erradicação do analfabetismo, com o objetivo de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e regionais.

Marquez e Godoy (2020) sinalizam que esse plano pretendia alfabetizar dois terços da população em até cinco anos e a sua totalidade até 2011, entretanto o Plano

não garantiu recursos financeiros que viabilizassem a sua efetivação, pois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF só contemplava o Ensino Fundamental. Para Haddad e Di Pierro (2000), a EJA foi secundarizada como possibilidade de acesso ao ensino, uma vez que seu financiamento não se colocava como uma das medidas relevantes nas políticas educacionais.

Fato esse que se confirma com a restrição do financiamento da Educação de Jovens e Adultos, ocorrida por meio da Emenda Constitucional de nº 14 de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/96¹⁵, quando o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou alguns trechos desse dispositivo legal, dentre os quais, segundo Félix (2022), o inciso II, do parágrafo 1º do artigo 2º, que impedia que as matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos. A referida Emenda Constitucional redimensionou as responsabilidades dos entes federados com o financiamento da universalização do ensino fundamental, omitindo a EJA.

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 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 (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 123).

Nesse contexto, se observa o lugar de marginalização da EJA frente à ausência de recursos financeiros para a sua consolidação. Carvalho (2014, p. 636) destaca que: “o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público”. Ainda, considerando o lugar de exclusão posto à EJA pelo FUNDEF, Sousa (2017, p. 108) acrescenta: “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”.

Em substituição ao FUNDEF, em 2007, com a promulgação da Lei 11.494/2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o que possibilitou a inclusão da Educação de Jovens e Adultos na política de fundos de financiamento

¹⁵ Dispositivo constitucional que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

da educação. A inclusão desta modalidade de ensino no FUNDEB se configurou como uma conquista importante no sistema educacional brasileiro, trazendo, segundo Carvalho (2014), um novo alento para a EJA, uma vez que foi instituída a garantia de recursos financeiros para que os estados e municípios pudessem investir na educação de adultos por meio da oferta, ampliação e/ou manutenção de vagas.

No entanto, a distribuição dos recursos destinados à educação de adultos, oriundos do FUNDEB, não ocorreu de forma igualitária, pois segundo Veiga e Moraes (2017), o valor recebido por aluno da EJA foi inferior, comparando os valores destinados a outras modalidades da Educação Básica.

Apesar de a EJA estar inclusa no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, esta teve o mais baixo fator de ponderação, ou seja, é a modalidade de ensino da Educação Básica que recebeu o menor percentual de recursos do fundo do financiamento. Durante a vigência da Lei 11.494/2007, a qual instituiu o FUNDEB, os fatores de ponderações nacionais na modalidade EJA praticamente não mudaram nos anos de 2007 a 2020, período de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Cruz *et al* (2021) afirmam que as ponderações são usadas na redistribuição dos recursos do FUNDEB, considerando as diferenças entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino. Os fatores de ponderações são definidos nacionalmente pela Comissão Interministerial para cada exercício financeiro com as previsões dos recursos do FUNDEB para os estados e municípios. De acordo com os dados organizados por Cruz *et al* (2021), a partir das Portarias Interministeriais publicadas de 2007 a 2020, constata-se que o fator de ponderação nacional para a EJA nos dois primeiros anos do FUNDEB (2007 e 2008) foi de 0,7. Esse percentual foi alterado para 0,8 no ano de 2009 e manteve-se até o ano de 2020.

É importante registrar que o valor de ponderação em 2022, referente à EJA, no Novo FUNDEB, regulamentado pela Lei 14.113/2020, foi o mesmo do ano de 2020. Inclusive, a EJA continuou sendo a modalidade de ensino com o menor percentual de recursos. Enquanto a ponderação aplicável à EJA para o ano de 2022 permaneceu em 0,8, a destinada à Educação Especial e Educação Indígena e Quilombola foi de 1,2, conforme expresso na Resolução nº 1, de 28 de outubro de 2021, que aprova as ponderações aplicáveis às diferentes etapas e modalidades no âmbito do Novo FUNDEB.

Os recursos financeiros disponibilizados para a efetivação das políticas públicas educacionais para a EJA nunca foram prioridade dos governos. A Educação de Jovens e Adultos continua sempre ocupando o espaço de esquecimento, exclusão e marginalização.

De acordo com Di Pierro (2010), o período que desenrolou o processo de construção do PNE, com vigência de 2001 a 2011, foi marcado por controvérsias em relação à importância da EJA na agenda de políticas públicas educacionais, uma vez que na prática observava a secundarização da EJA em relação as outras modalidades de ensino e grupo de idade.

Na mesma década em que foi instituído o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011), especificamente no ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que posteriormente, no ano de 2012, passou a se chamar de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI¹⁶. De acordo com Melo (2009, p. 29), a referida secretaria tinha como competências “planejar, coordenar e implementar políticas que contribuam para a redução das desigualdades no acesso e permanência na escola, e o aprimoramento da qualidade educacional por meio do reconhecimento da diversidade”.

Considerando essas competências, percebe-se a importância dessa secretaria na criação de políticas públicas educacionais para a população que historicamente sempre foi silenciada e esteve excluída da educação formal, desse modo a SECADI procurou resgatar o sentido educacional da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por meio da implantação de alguns programas, como o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Campo/Saberes da Terra e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, se consolidou como um dos mais importantes programas de alfabetização e buscou aumentar a escolarização de

¹⁶ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

jovens e adultos e promover o acesso à educação como um direito de qualquer pessoa em qualquer momento da vida.

Segundo Oliveira (2015), o objetivo desse programa era, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, proporcionar assistência financeira às entidades federais, estaduais, municipais, privadas do Ensino Superior e organismos da sociedade civil a realizarem ações de alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores no sentido de possibilitar a inclusão social e combater as desigualdades educacionais.

De acordo com Melo (2009), o Programa Brasil Alfabetizado passou a utilizar um conceito de alfabetização que envolve a frequência à escola e a elaboração de conteúdos específicos para grupos sociais e regiões específicas, como, por exemplo, empregadas domésticas, pescadores, afrodescendentes etc. Ainda segundo Melo (2009), a nova concepção de alfabetização proposta por este Programa buscou romper a ideia de “campanhas de alfabetização”.

O PROJOVEM foi lançado no ano de 2005 e executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República, visando à formação integral da população em maior vulnerabilidade, com foco no público jovem entre 18 e 24 anos que apresentava baixa escolaridade e sem emprego formal. Com a alteração da Lei nº 11.129 de 2005, o Programa Saberes da Terra foi incorporado ao PROJOVEM e passou a ter, de acordo com o artigo 14 da Lei 11.692, o objetivo de:

elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional [...], estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância (Brasil, 2008).

Baracho e Nóbile (2020) pontuam que o Programa PROJOVEM Campo/Saberes da Terra visa ampliar o acesso e a qualidade da educação para essa população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo e a pluralidade de gêneros.

Em 2005, é criado o PROEJA. Esse Programa surge como uma política pública, que tenta romper a dualidade estrutural existente entre a classe trabalhadora e a classe intelectual. É um projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, sua finalidade é contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como

condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (MEC/SETEC, 2006, p. 7). A sua oferta se dá por meio de parcerias com os Institutos Federais do país.

Ainda que se perceba um alargamento das políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os programas acima mencionados não deram conta de sanar o analfabetismo, tanto que, no ano de 2015, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 13 milhões de brasileiros(as) estavam fora do processo de escolarização.

Nesse contexto, foi instituído a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos (2014 – 2024). Neste Plano são apresentadas 20 metas, das quais, as metas 9 e 10 são específicas para a Educação de Jovens e Adultos. A meta 9 deste PNE estabelece:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Para que a meta 9, proposta no Plano Nacional de Educação, seja cumprida, são direcionadas algumas estratégias, como:

Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
Criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização [...] (Brasil, 2014).

A meta 10 do atual Plano Nacional de Educação, que também está direcionada à Educação de Jovens e Adultos, menciona a necessidade de serem ofertadas, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Para a consolidação dessa meta, são propostas onze estratégias, das quais elencamos algumas:

Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de

colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014).

Para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos, as metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação são necessárias, todavia para que elas sejam cumpridas de forma efetiva, se torna necessário que o governo assuma a responsabilidade de investir na oferta de vagas, na estrutura física das escolas, mobiliário, alimentação escolar, na disponibilização de livros, recursos e materiais pedagógicos, nas tecnologias de informação e na formação do professor. Não é possível alcançar as metas traçadas sem tais investimentos e a disponibilidade de recursos financeiros.

Em relação às políticas públicas educacionais para a EJA em documentos oficiais, a Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, bem como disciplinou a idade mínima e certificação nos exames de EJA e abordou a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância. Nesta resolução, no artigo 2º, a EJA foi colocada como política de Estado e não apenas de Governo.

Vale pontuar que, no contexto atual, encontram-se em vigor as Diretrizes Operacionais para a EJA, instituídas através da Resolução 01/2021, que trata do alinhamento à Política Nacional de Alfabetização – PNA, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

No que se refere à BNCC, há a invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos. Neste documento de caráter normativo, a EJA ocupa um espaço de esquecimento, pois não se observa nenhuma preocupação ou menção que atenda a esta modalidade educativa, colocando-a em um lugar que historicamente sempre esteve, o da marginalização e exclusão. A total ausência da Educação de Jovens e Adultos na BNCC¹⁷ reforça a posição de subalternidade e a sua exclusão nas políticas públicas educacionais.

¹⁷ A discussão relacionada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC será retomada e ampliada na seção seguinte: A (in)visibilidade da EJA frente ao desmonte das políticas públicas educacionais.

Mesmo não ocupando um espaço privilegiado, percebe-se que no decorrer da história, ocorreram alguns avanços no que diz respeito à presença da Educação de Jovens e Adultos nos documentos normativos. Entretanto, a inserção desta modalidade de ensino da Educação Básica nos documentos oficiais não foi suficiente para a sua consolidação, uma vez que sempre esteve posta a descontinuidade das políticas públicas educacionais, a falta de investimentos e recursos financeiros que pudessem contribuir para a sua efetivação.

3.1.1 A (in)visibilidade da EJA frente ao desmonte das políticas públicas educacionais

A Educação de Jovens e Adultos é um processo formativo destinado a um grupo de pessoas marcado pelas desigualdades social e escolar, frutos da violação de direitos, oriundo de uma enorme exclusão econômica, social e cultural. A EJA, embora seja legalmente institucionalizada no âmbito das modalidades de ensino da educação básica, firmada nos documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sempre ocupou um lugar secundário no campo das políticas públicas educacionais. Essa condição de secundarização se ratifica ao observar a quantidade de escolas que ofertam essa modalidade de ensino, a pequena quantidade de vagas que são disponibilizadas para matrícula, a centralização da sua oferta apenas no período noturno, além das questões de cunho pedagógico e de financiamento.

A oferta reduzida de escolas e vagas para o público da EJA não é compatível com a real necessidade, diante da quantidade de jovens, adultos e idosos brasileiros residentes no campo e na cidade que não concluíram o processo de escolarização e estão fora da escola. De acordo com os dados extraídos do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná – UFPR, é possível perceber que há uma disparidade entre o número de pessoas com idades entre 15 e mais de 64 anos que se encontram fora do ambiente educacional das que estão matriculadas em turmas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Tabela 01: População fora da escola por faixa etária no Brasil - 2007 a 2015

IDADE	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
15 a 17	1.998.463	1.848.162	1.716.630	1.768.612	1.735.372	1.674.105	1.712.994	1.543.713
18 a 24	8.754.140	8.170.842	7.713.001	7.499.208	7.450.854	7.152.038	7.104.830	6.702.946
25 a 29	7.206.626	6.949.249	6.589.602	6.169.374	5.980.237	5.607.296	5.534.863	5.175.518
30 a 40	17.445.620	16.918.228	16.663.704	16.394.833	16.055.629	15.680.714	15.284.627	14.962.886
41 a 50	15.289.452	15.256.798	14.746.932	15.022.939	15.089.723	14.811.996	15.077.831	14.790.943
51 a 64	16.164.913	16.690.341	16.841.363	18.171.030	18.531.673	19.137.794	19.410.258	19.778.537
+ de 64	11.538.583	12.242.653	12.506.311	13.362.804	13.994.589	14.420.122	15.221.066	16.100.831
TOTAL:	78.397.797	78.076.273	76.777.543	78.388.800	78.838.077	78.484.065	79.346.469	79.055.374

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do IBGE disponibilizados no Laboratório de Dados Educacionais – UFPR (2023).

Os dados registrados nos períodos acima apontam para um crescimento gradativo de jovens, adultos e idosos, públicos da EJA, que estão cada vez menos frequentando uma escola, estes que deveriam estar usufruindo do direito à educação, conforme lhes é garantido e preconizado nos documentos oficiais.

Esses dados indicam que o direito à educação permanece sendo violado, principalmente para os jovens com idade de 15 a 17 anos, que poderiam estar concluindo o Ensino Médio, que se configura como a última etapa da educação básica, considerando a idade regular estabelecida na legislação educacional.

De acordo com Campelo *et al* (2018), em 2002 somente 10,7% dos jovens mais pobres conseguiram ultrapassar o muro dos que conseguiam chegar ao ensino médio na idade certa. Com o aumento de 264%, este patamar chegou a 39%, esses dados referem-se ao avanço entre os anos de 2002 e 2015.

Os dados organizados na tabela a seguir registram o número de estudantes jovens, adultos e idosos que recorreram à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no período de 2008 a 2018 para realizar a sua matrícula e ter a possibilidade de frequentar as aulas nas turmas do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio ofertadas por meio dessa modalidade educativa.

Tabela 02: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino de 2008 a 2018

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR ETAPA DE ENSINO									
Ano	Total geral	ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	0	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	0	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	0	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	0	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
2014	3.592.908	2.284.122	774.352	1.451.627	9.153	48.990	1.308.786	1.265.911	42.875
2015	3.491.869	2.182.611	736.763	1.378.454	16.821	50.573	1.309.258	1.270.198	39.060
2016	3.482.174	2.105.535	676.526	1.367.097	17.613	44.299	1.376.639	1.342.137	34.502
2017	3.598.716	2.172.904	778.272	1.382.896	10.469	1.267	1.425.812	1.383.046	42.766
2018	3.545.988	2.108.155	775.493	1.326.967	5.101	594	1.437.833	1.395.658	42.175

Fonte: MEC/INEP/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação (Adaptado pelo autor - 2023).

Os dados sistematizados na tabela acima apontam para um nível de redução crescente no número de estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período de 2008 a 2018. Neste período, do total geral apresentado de estudantes matriculados, houve um declínio de 1.399.436 (um milhão, trezentos e noventa e nove mil e quatrocentos e trinta e seis) matrículas.

Infere-se a partir desses dados, que nesses dez anos o número de pessoas com idades que variam de 15 anos a mais de 64 anos que estão fora da escola não se aproxima do percentual dos que se encontram matriculados em turmas que ofertam o ensino da EJA. Diante disso, é incompreensível a redução do número de matrículas dessa modalidade educativa, sendo que de acordo com as informações coletadas pelo IBGE (2020), 45 milhões das pessoas entre 15 e 75 anos não concluíram o Ensino Fundamental e 63 milhões de brasileiros entre 19 e 75 anos não concluíram o Ensino Médio, última etapa da educação básica.

No ano de 2022, de acordo com os dados apresentados pelo Censo da Educação Básica, foram registradas 2.774.428 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2023), porém segundo o IBGE (2022), ainda há 9,6 milhões de pessoas no país com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever e não estão frequentando uma escola, sendo que mais da metade desses analfabetos vivem na região Nordeste e são idosos. Nessa disparidade entre o número de matrículas

efetuadas na EJA e de pessoas analfabetas, segundo Ventura e Oliveira (2020, p. 93), “explicita-se a vergonhosa ausência do direito à educação para a uma imensa parcela dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros”.

A atenção dada pelo Estado no que diz respeito ao acesso à educação para aqueles que carecem da Educação de Jovens e Adultos sempre foi marcada pela negação e esquecimento. Desde sempre, nunca houve uma preocupação efetiva com a oferta de escolas, vagas ou de uma proposta educacional adequada para jovens e adultos que vivem no campo e nas regiões periféricas da cidade. As ações pensadas sempre foram fragmentadas e ainda primando por uma formação aligeirada, sem a intenção concreta de erradicar com o analfabetismo e de contribuir com a emancipação destes sujeitos.

Contudo, não se pode negar que no âmbito nacional a partir da segunda metade da década de 90, conforme pontuam Haddad e Di Pierro (2015), a EJA, ainda que timidamente, se manteve na agenda das políticas públicas da educação. A sua inserção enquanto política pública tinha algumas intenções, como a oportunidade de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação conferiram aos jovens, adultos e idosos o direito público e subjetivo ao estudo, tal direito foi reafirmado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ao legitimar às demandas por oportunidades de educação ao longo da vida.

Diferentemente do que vivenciou nos governos anteriores, quando até então era vista muitas vezes como não prioritária, a EJA passou a ocupar um espaço de prioridade com a mudança ocorrida no governo federal. Com a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010), as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos passaram a ter um novo direcionamento. A despeito deste momento, em que a EJA vislumbra pelo seu reconhecimento, Di Pierro (2021) sinaliza que na primeira década do século XXI há uma mudança no discurso e a EJA passa a ser considerada como uma dívida histórica, nesse sentido a alfabetização de jovens e adultos é reconhecida como dívida social e prioridade nacional.

É nesse período que se percebe a inserção da Educação de Jovens e Adultos nas pautas do Ministério da Educação – MEC, assim como o surgimento das primeiras tentativas de valorização e reconhecimento da educação de adultos. Desta forma,

ainda no primeiro ano do governo do Partido dos Trabalhadores – PT, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, secretaria que respondia pelo Programa Brasil Alfabetizado – PBA e a Comissão Nacional de Alfabetização – CNA, esta composta por integrantes dos movimentos sociais, em especial dos fóruns de EJA. Em 2004 a SEEA foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em função das reivindicações que solicitavam a integração da alfabetização a outras políticas da educação básica.

Além dessas iniciativas, a pauta da política da EJA no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi marcada por outras importantes reformulações e implementações, como: a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, permitindo que as matrículas na educação de jovens e adultos fossem incluídas na previsão dos seus recursos, a instituição da proposta da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLDEJA, o atendimento à alimentação escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, permitindo que a EJA fosse beneficiada com a merenda escolar, o Programa Luz para Todos, que possibilitou que os jovens e adultos trabalhadores do campo tivessem aulas no período noturno, dentre outras iniciativas que colocaram a Educação de Jovens e Adultos em um patamar de destaque.

No ano de 2011, Dilma Vana Rousseff assumiu a presidência do país, dando prosseguimento à gestão do governo Lula, nesse sentido, no contexto das políticas públicas direcionadas para a EJA, segundo afirmam Haddad e Siqueira (2015), percebe-se a continuidade das ações desenvolvidas pelo seu antecessor, porém realizando novos arranjos, como a ampliação da abrangência da SECAD, trazendo para o seu interior a gestão do Projovem Urbano e da Educação Especial, motivo pelo qual foi alterada a sigla para SECADI, em função do acréscimo da palavra inclusão.

Como marca do seu governo, a presidenta Dilma Rousseff criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC com a prerrogativa da necessidade de mão de obra qualificada devido à expansão da economia. O PRONATEC foi concebido pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação

profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância” (Brasil, 2011).

Haddad e Siqueira (2015) salientam que uma das prioridades da política federal da EJA do governo Dilma foi a qualificação profissional dos trabalhadores, isso devido à demanda por mão de obra qualificada em um momento em que a economia estava em crescimento. Essa qualificação para o público da EJA foi ofertada por meio do PRONATEC EJA, que possibilitou a oportunidade de formação em cursos de Educação Profissional e Tecnológica – EPT e uma bolsa formação.

É notório que as políticas educacionais empreendidas nos governos Lula e Dilma (2003 – 2016) apresentaram rupturas em relação às políticas anteriores e deram evidência à Educação de Jovens e Adultos, de maneira que foram ampliadas as oportunidades para o atendimento aos jovens, adultos e idosos, mediante a criação e implementação de inúmeros programas e ações. Porém, essa evidência dada à EJA não foi mantida, uma vez que com a destituição de Dilma do poder se inicia um processo de desmonte das políticas públicas educacionais por parte do seu sucessor, causando o enfraquecimento das políticas e do financiamento da Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de Dilma ter sido reeleita para gerir o executivo federal para a gestão de 2015 - 2018, o governo da presidenta Dilma Rousseff perdurou até o ano de 2016, quando por meio de um golpe parlamentar iniciado em 2015, orquestrado pelo seu então vice-presidente da república, Michel Miguel Elias Temer Lulia, articulado com a elite brasileira, com os grupos políticos da direita e com o apoio dos grupos conservadores culminou no seu *impeachment*, sendo destituída do cargo.

O novo cenário político marcado pelo golpe influenciou no futuro da educação pública do país, pois depois de um longo período de lutas, via-se a interrupção das conquistas obtidas em favor da classe trabalhadora, que em sua maioria vive nas regiões periféricas das cidades e no campo, assim como o processo de desmonte das políticas públicas educacionais, que até então foram construídas e davam visibilidade aos menos favorecidos.

Ao assumir a presidência da república, Michel Temer estabeleceu um pacto conversador, que permitiu criar o teto de gastos, o qual buscava promover um ajuste fiscal que, na visão dos conservadores, seria a chave para o país voltar a crescer, com maior presença do capital privado e menor presença do Estado, dessa forma contribuindo para inserção das reformas neoliberais. O cenário social e político nesse

momento, segundo Jakimiu (2021), passa a ser demarcado por um projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, desconsiderando todo caminho de luta e de garantias conquistadas.

Devido à redução de recursos, à falta de investimentos e ao desmonte da estrutura criada nos anos anteriores para criar processos indutivos junto a estados e municípios a fim de ampliar as matrículas, a Educação de Jovens e Adultos volta a ocupar um espaço de marginalização. As iniciativas já consolidadas, como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA – PNLDEJA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, tiveram seus recursos gradualmente reduzidos ou simplesmente foram esquecidos pelo governo federal.

Di Pierro (2021) pontua que os principais programas de apoio à EJA criados na última década passaram a perder força em 2016, com a Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos, implementada pelo governo Michel Temer. A mesma autora ainda acrescenta: “com isso, dizimou-se todo o investimento e o financiamento que se fazia para a EJA, e não se colocou nada no lugar”.

Além do cenário de cortes e a redução gradual nos investimentos de políticas para a educação, o país vivencia um processo de precarização da educação com as novas ações arquitetadas pelo governo federal e o seu grupo conservador. É nesse cenário que emerge um discurso em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC com a finalidade de normatizar a educação de todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular, conforme é preconizado em seu próprio *corpus*, é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica e o seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Da mesma forma que ocorreu com as diversas reformas desenvolvidas e direcionadas para a educação, o processo de construção da BNCC foi alimentado pelo discurso de melhoria da qualidade da educação, uma vez que esse documento, além de definir os conteúdos escolares, também seria responsável por orientar a produção de outras políticas educacionais: “[...] a Base surgiu como sendo uma resposta para muitos dos problemas da educação nacional, principalmente ao que diz

respeito à desfragmentação das políticas públicas educacionais no intuito de unificar a oferta de ensino básico nos três níveis de governo” (Carvalho *et al.*, 2020, p. 56).

Apesar desse discurso, o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular ocorreu de forma arbitrária, aligeirada, sem transparência e pouca discussão em um momento de conflitos e de mudanças no cenário político. Ferreira e Santos (2020) enfatizam que houve centralização do processo de construção da BNCC por parte do Ministério da Educação e que além disso presenciou-se a forte influência do empresariado na definição do conteúdo da BNCC. Corroborando o dito anteriormente, Sena diz que:

A BNCC é a materialização do projeto do grande capital que vem com toda a força econômica do empresariado, com instrumentos e estratégias bem articuladas de controle do MEC, para tornar a educação pública, a formação do povo brasileiro, uma formação estritamente voltada aos interesses do mundo da produção econômica. A BNCC é a proposta do setor privado, que precisa garantir empregados capacitados para o perfil flexível e volátil da economia e das empresas deste século em diante (Sena, 2020, p. 22-23).

De acordo com Martins (2017 *apud* Carvalho *et al.*, 2020), a base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes, no entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. A presença do empresariado no processo de construção da BNCC foi intencional e demarcou os seus reais interesses frente à educação, com a inserção de uma proposta curricular alinhada ao desenvolvimento de competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver, dessa forma desconsiderando os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e contribuindo para a formação de homens e mulheres que atendam às exigências do mercado de trabalho capitalista.

Além da padronização dos conhecimentos para todos os estudantes sem levar em consideração as especificidades, vivências e trajetórias de vida dos educandos, percebem-se várias lacunas impostas pela BNCC e uma dessas lacunas é o lugar ocupado pelas modalidades da educação básica. O espaço da Educação de Jovens e Adultos foi negligenciado pela base, uma vez que não existe nenhuma referência a essa modalidade educativa, assim como as demais modalidades legitimamente reconhecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Catelli Jr. (2019) pontua que a BNCC não considera as peculiaridades dos sujeitos da EJA e as especificidades pedagógicas dessa modalidade da Educação Básica.

Até a sua implementação, a Base Nacional Comum Curricular teve diferentes versões, e em nenhum momento do processo de elaboração e/ou revisão, as especificidades do público da EJA foram consideradas. Houve uma tentativa dissimulada da sinalização da EJA com a inserção das nomenclaturas jovens e adultos na segunda versão da base, mas o que não significou nenhuma abordagem específica para esse público-alvo.

Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2015, chamou atenção a ausência de qualquer formulação referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade da Educação Básica. [...] Na segunda versão da BNCC, lançada em abril de 2016, houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial. Onde se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. [...] Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Em abril de 2018 foi lançada uma nova versão da BNCC para o Ensino Médio e nela se repete o que ocorreu na última versão para o Ensino Fundamental: a completa ausência da EJA (Catelli Jr., 2019, p. 2-3).

Há a marginalização explícita da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. O documento normativo, ao mencionar os sujeitos da EJA – jovens e adultos – equiparando as crianças e adolescentes sem nenhuma referência às suas especificidades, coloca os estudantes desta modalidade da educação básica em um lugar marginal, pois as necessidades educativas deste público não foram consideradas e são completamente distintas das crianças e dos adolescentes. Souza *et al.* (2017, p. 3990) consideram que:

A inclusão dessa expressão – crianças, adolescentes, jovens e adultos - só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade (Grifo nosso).

Não mencionar a EJA na BNCC enquanto modalidade de ensino, destinada a um público com características específicas e marcado pelas desigualdades sociais, é consumir a sua condição de exclusão. A homogeneização do currículo estabelecendo quais competências os alunos devem desenvolver e as habilidades que são essenciais para o seu desenvolvimento nega ao estudante jovem, adulto e idoso outras possibilidades de conhecimento. Essa condição de homogeneização intencional do currículo nos leva a compreender o que diz Freire (1994, p. 89): “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Mesmo diante das críticas e questionamentos em relação ao descaso com a EJA, uma modalidade de ensino que se configura como a única possibilidade que a classe trabalhadora tem para iniciar, retornar ou prosseguir os seus estudos, as versões finais da BNCC de Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprovadas nos anos de 2017 e 2018, continuaram relegando a diversidade. Os mesmos conjuntos de competências e habilidades foram destinadas a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos sem nenhuma diferenciação ou referência da necessidade de elaborar diretrizes complementares específicas para cada modalidade de ensino. Sena (2020, p. 25) menciona que “Na BNCC, a escola desaparece, a diversidade dos sujeitos é anulada em nome de uma padronização de valores, procedimentos e atitudes”.

Como se não bastasse o apagamento da EJA na BNCC e o baixo índice de cobertura desta modalidade de ensino, outra questão a ser sinalizada no que se refere ao desmonte da Educação de Jovens e Adultos é a política de certificação. Com o progressivo esvaziamento da EJA, mediante o fechamento de escolas e de turmas e diminuição de vagas e matrículas, com maior incidência no campo, houve o fortalecimento da política de certificação na Educação de Jovens e Adultos por meio do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

O ENCCEJA tem a sua origem em 2002, por meio da Portaria nº 2.270/2002 do Ministério da Educação no último ano de governo do então presidente do executivo federal Fernando Henrique Cardoso. A prerrogativa do governo em criar o referido exame foi o alto índice de brasileiros jovens e adultos que não haviam concluído o ensino fundamental. Essa “solução” possibilitou aos jovens e adultos obterem a certificação de conclusão da educação básica, sem que houvesse esforços e a necessidade de investimentos para a modalidade da EJA, já que, segundo pontua Catelli Jr. (2016), o governo deixou essa modalidade educativa em segundo plano.

De acordo com Ventura e Oliveira (2020, p. 89) “O ENCCEJA é fruto dos interesses econômicos e políticos de setores organizados do alto empresariado brasileiro, e implementado por uma brecha legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. A LDB, ao tratar no seu artigo 38 que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil,

1996), legitima a realização de exame supletivo como uma possibilidade de atestar ao público da EJA a certificação de escolaridade.

No contexto do dispositivo legal que materializa a existência do ENCCEJA, ele é caracterizado como um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2002). São destinatárias desse exame as pessoas que não concluíram o ensino fundamental e possuem no mínimo 15 anos e as que não completaram o ensino médio e têm no mínimo 18 anos. Além destas, são incluídas como destinatárias pessoas que residem no exterior, as privadas de liberdade e as que cumprem medidas socioeducativas.

A organização e a condução do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos é de incumbência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A adesão pelos órgãos interessados deve ocorrer por meio da manifestação do interesse em participar, sendo exigido nesse caso que as secretarias municipal e estadual de educação, bem como os institutos federais, se manifestem e registrem formalmente o seu pedido de adesão ao exame.

Catelli Jr (2014) pontua que ao longo da existência do ENCCEJA, a sua execução foi marcada por grande inconstância no processo de organização e aplicação pelo INEP. No Brasil, em alguns momentos, houve a descontinuidade de sua aplicação; após ser realizado pela primeira vez no ano de 2002, as duas edições seguintes foram suspensas e, amenizadas as interrupções, o exame voltou a ser aplicado de forma mais contínua no país a partir de 2013.

Com o declínio dos investimentos nas políticas educacionais direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos e a conseqüente oferta reduzida de vagas e matrículas realizadas nessa modalidade de ensino, houve a expansão do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Essa expansão contribuiu para o fortalecimento da política de certificação, diminuindo as matrículas e induzindo os jovens, adultos e idosos a abandonarem ou deixarem de buscar turmas presenciais que ofertam a EJA em detrimento da realização de um exame frágil e sem fins pedagógicos.

Para alguns estudiosos da EJA, como Catelli Jr. (2016) e Serrão (2014), a existência do ENCCEJA representa uma lógica neoliberal, que contribui para o fortalecimento de investimento em avaliação de larga escala, fragilizando a Educação

de Jovens e Adultos enquanto um direito constitucional, uma vez que a sua intencionalidade está direcionada para um instrumento de aceleração de escolaridade por meio de uma certificação rápida, em detrimento da formação dos estudantes.

Marquez e Godoy (2020, p. 37) consideram que “o ENCCEJA promove uma inclusão excludente dos indivíduos, pois prioriza a certificação em prejuízo do conhecimento, fragilizando ainda mais essa modalidade”. O referido exame “potencializa a desescolarização da EJA e privilegia a padronização e a instrumentalização do conhecimento” (Ventura; Oliveira, 2020, p. 91), conforme é proposto pela BNCC.

Caminhando na contramão de uma concepção de educação ancorada nos princípios freirianos (educação popular) para os estudantes que frequentam as classes de EJA, os quais em sua maioria têm suas raízes fincadas no campo e nas periferias das áreas urbanas, sob uma lógica mercantil, o governo que assumiu o executivo federal pós-golpe 2016 não poupou esforços para priorizar o ENCCEJA, deixando a EJA em um lugar marginal. Para Ventura e Oliveira (2020), as ações governamentais desse governo apostaram apenas na estratégia da certificação como meio para superar a realidade da desescolarização. E ainda argumentam que:

O avanço das ações de fechamento de turmas e de escolas e, por consequência, de contínua redução de vagas da modalidade, associadas à adesão aos mecanismos de certificação, constroem um ambiente adequado para a desescolarização da EJA. Além de potencializar o desenvolvimento de um mercado voltado a atender às demandas por certificação (Ventura; Oliveira, 2020, p. 95).

Apesar do alto investimento direcionado para a política de certificação através do ENCCEJA, diferentemente do que ocorreu com a modalidade educativa nos anos subsequentes ao golpe, o exame se constitui em uma política de menor custo comparado às despesas/investimentos com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que empregar recursos no exame de certificação isentaria o governo de investir na infraestrutura das escolas, na formação de professores, nos materiais didáticos-pedagógicos, dentre outros. Com isso, o desmantelamento da EJA foi fortalecido, passando a receber recursos ínfimos, contribuindo para o fechamento de escolas e diminuição na oferta de vagas, principalmente no campo brasileiro.

Tabela 03: Recursos destinados à EJA incluindo ações relativas à Alfabetização – 2012 a 2022

ANO	RECURSOS
2012	1.478.537.817
2013	895.120.453
2014	675.279.588
2015	503.502.026
2016	405.910.000
2017	158.690.489
2018	65.700.000
2019	25.622.147
2020	7.596.215
2021	5.470.318
2022	38.981.322

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento - SIOP – Elaborada e adaptada pelo autor (2023).

Os valores dos recursos financeiros direcionados para o investimento na EJA, expressos na tabela acima, demonstram a ausência de atenção para esta modalidade educativa nos últimos anos. Não se pode deixar de anunciar que a redução dos recursos destinados à EJA dá-se início a partir do ano de 2013, ainda no governo Dilma, contudo os valores foram substancialmente diluindo nos anos subsequentes, com maior incidência pós-2016, o que demonstra um verdadeiro descaso com as pessoas historicamente marginalizadas do processo educacional e que encontram na EJA a única via de acesso, continuidade e regresso à educação.

Nesse contexto é necessário ressaltar que nos anos de 2020 e 2021 o governo deixou de investir de forma drástica na EJA, período em que o país atravessava uma pandemia em função da Covid-19, quando os estudantes ficaram afastados das salas de aulas presenciais e passaram a desenvolver as suas atividades estudantis de forma remota. Considerando a realidade e as condições em que vive a população público-alvo da EJA: “[...] trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos, pensados e inferiorizados como sem direito a ter direitos” (ARROYO, 2016, p. 23), o governo deveria ter aumentado os investimentos para garantir minimamente a estes estudantes o acesso à internet e um aparelho eletrônico adequado, assegurando-lhes a permanência e continuidade aos estudos.

Enquanto os esforços estavam direcionados para o sucateamento da EJA, com a redução progressiva dos recursos financeiros, em 2018, no último ano do governo Temer, o aumento nos investimentos destinados ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos foi bastante significativo. Nos anos seguintes houve um fortalecimento do exame de certificação, principalmente em relação aos recursos financeiros disponibilizados. Os valores destinados para o ENCCEJA foram bastante superiores aos reservados para a EJA, tanto que no ano de 2019 o recurso para o exame foi aproximadamente 4,5 vezes maior que o oferecido para a EJA, enquanto para ela foram destinados R\$ 24,6 milhões, o ENCCEJA recebeu R\$ 109,4 milhões.

Tabela 04: Recursos do Governo Federal destinados à EJA e ao ENCCEJA – 2018 a 2021

ANO	EJA	ENCCEJA
2018	27.700.000.00	117.636.989.98
2019	24.622.147.00	109.487.111.42
2020	7.596.215.00	339.170.37
2021	5.470.318.00	13.881.876.55

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP - Elaborada e adaptada pelo autor (2023).

Esses dados sinalizam que o ENCCEJA foi colocado em um espaço de privilégio pelo governo federal, tendo em vista o significativo aumento de recursos financeiros destinados para a realização dos exames de certificação, ao invés de empregar, fortalecer ou ampliar os investimentos na modalidade EJA, a qual ficou em segundo plano. Para Nicodemos e Serra (2020, p. 881): “Enxerga-se, assim, uma prevalência das possibilidades de oferta de certificação em detrimento do fortalecimento das ofertas presenciais para a modalidade que vêm, na última década, diminuindo progressivamente”.

Os expressivos valores destinados à política de certificação, bem como a amplitude de divulgação do exame por meio de propagandas em rádio e televisão, contribuíram para a expansão no número de inscritos na prova. De acordo com os dados divulgados pelo INEP (2014, 2019, 2021), no ano de 2014 foram registradas 1,1 milhões de inscrições no ENCCEJA, progredindo para 2,9 milhões em 2019. Em 2021, mesmo em meio à pandemia da Covid-19, houve o registro de 1,6 milhão de inscritos.

De acordo com Catelli Jr. (2022), a enorme ampliação no número de inscritos se justifica, talvez, pela dificuldade encontrada pelos jovens e adultos em frequentarem a escola em um país cada vez mais desigual e excludente. Ainda pode ser também em função da secundarização da EJA enquanto modalidade escolar, bem como a inexistência de políticas indutivas por parte do governo federal.

Em meio a esse crescimento acelerado do número de inscrições, Catelli Jr. (2022) chama atenção para o elevado índice de candidatos aprovados nos exames.

Os resultados obtidos pelos estudantes entre 2014 e 2019 são bastante surpreendentes, pois em anos anteriores os índices de aprovação eram inferiores. Em 2010, 51% dos candidatos que fizeram a prova de Ensino Fundamental conseguiram obter resultados que permitissem a certificação. Já em 2014, quando ocorreu somente a prova para o Ensino Fundamental, o percentual de aprovados ficou em 62%, considerando a média das aprovações em cada uma das provas. Em 2019, este percentual médio salta para 74% no Encceja Brasil (Catelli Jr., 2022, p. 182).

Ainda segundo o mesmo autor, o percentual de estudantes aprovados no exame destinado à conclusão do Ensino Médio é bastante expressivo. Em algumas áreas do conhecimento, o nível de aprovação alcançou quase 100%, a exemplo de Ciências da Natureza, com 97%, e Ciências Humanas, com 93%. Na área de Linguagens, houve 78% e em Matemática, 54% de candidatos aprovados (Catelli Jr., 2022).

Esses índices demonstram que está acontecendo uma aprovação em massa no exame, questão que leva à necessidade de avaliar a qualidade pedagógica desse instrumento, uma vez que parece que se está diante de um processo de aceleração e facilitação da certificação sem se preocupar com a formação dos estudantes jovens, adultos e idosos.

O encurtamento do caminho e a aceleração da escolarização por meio do ENCCEJA deixam lacunas e comprometem a qualidade da formação dos estudantes que buscam elevar a escolaridade por meio da realização desse exame, uma vez que, segundo Rummert (2007), a sua finalidade é possibilitar apenas a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento.

Além de contribuir para o fechamento de salas, a queda de matrículas, a redução substancial do financiamento da modalidade e a precarização do trabalho, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é um mecanismo de exclusão da experiência escolar ao impedir que os jovens, adultos e

idosos prossigam, retornem ou concluam seus estudos em um ambiente escolar e tenham acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade.

Nesse sentido, o ENCCEJA se tornou um risco para a consolidação da política da EJA construída nos governos anteriores, pois houve a supervalorização desse exame em detrimento do fortalecimento da EJA. Diante disso, faz sentido o que dizem Taffarel e Carvalho (2019, p. 87), ao sinalizarem que há toda uma atuação no sentido de “transformar a educação em uma mercadoria”, como consequência, “rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora, seja pelo não ingresso, não permanência e conclusão com êxito dos estudos no sistema educacional”.

Após presenciarmos o apogeu do ENCCEJA, uma alternativa rápida, precária, mais barata e de curto prazo, que impossibilitou o investimento e o fortalecimento da EJA, a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos passou por um novo ataque, desta vez sob o comando de um novo (des)governo que sucedeu e deu continuidade às ações de desmonte das políticas educacionais destinadas à educação de jovens, adultos e idosos iniciado no governo de Michel Temer.

Dentro do organograma do Ministério da Educação, até o ano de 2018, existia uma secretaria destinada à garantia do direito à educação para diversidade, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. De acordo com Jakimiu (2021, p. 118), essa secretaria foi criada com o objetivo de “viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes”, dessa forma contribuindo com a redução das desigualdades educacionais.

Taffarel e Carvalho (2019, p. 85) pontuam que “a SECADI não brota espontaneamente da vontade dos governantes”. Ela é fruto, segundo destaca Carreira (2019 *apud* Jakimiu 2021, p. 117):

de lutas e tensionamentos advindo dos movimentos que tinham como pauta a garantia de que as políticas educacionais passassem a reconhecer discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política educacional [...].

Tendo como premissa o desenvolvimento de ações e programas que pudessem garantir o direito e pleno acesso à educação aos múltiplos sujeitos que historicamente foram silenciados e excluídos do processo educacional, a SECADI foi estruturada em quatro diretorias, e articulada com os Estados, Municípios, Distrito Federal e representações sociais planejava, desenvolvia, implementava, orientava, coordenava e apoiava políticas públicas educacionais direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola, Educação

Ambiental e em Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnicas Raciais e Educação Especial.

De acordo com Jakimiu (2021), dentre as atribuições da SECADI, também estavam a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos e a formação inicial e continuada de professores. No tocante à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, cabia a ela desenvolver iniciativas educativas com foco na garantia da alfabetização e aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos e ações voltadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social. Ademais, Menezes (2022, p. 111) afirma que “Além de todas essas funções, a secretaria acompanhava o desenvolvimento da EJA de forma integral, taxa de matrícula, avaliação, monitoramento financeiro, dentre outros aspectos”.

Apesar da importância da SECADI e do seu papel fundamental ao buscar “assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas à inclusão social” (Taffarel; Carvalho, 2019, p. 85), para todas as pessoas que em algum momento foram excluídas do processo educacional, ela não foi mantida no âmbito das políticas públicas por Jair Messias Bolsonaro ao assumir a presidência do Brasil no ano de 2019.

A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi uma das primeiras medidas de desmonte das políticas públicas em favor da EJA fomentada nos governos anteriores. Por meio do Decreto 9.465 de 02 de janeiro de 2019, o então presidente do Brasil alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação e dissolveu a SECADI¹⁸, onde, desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA, que tinha por objetivo traçar diretrizes políticas e pedagógicas para os programas, incentivando a continuidade dos estudos.

Nessa diretoria estavam reunidos alguns programas importantes para a EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, o Programa Nacional do Livro Didático para EJA – PNLD EJA, o Concurso Literatura para Todos, a educação em contextos

¹⁸ Passados os tempos nefastos vivenciados nos últimos quatro anos, com o retorno do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva à gestão do Executivo Federal, eleito democraticamente no segundo turno em 30/10/2022, a EJA parece ter encontrado um alento. Prova disso é que, ao tomar posse em 01/01/2023, por meio do Decreto nº 11.342/2023, o presidente Lula autorizou, entre outras coisas, a reestruturação do Ministério da Educação, bem como a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

de privação de liberdade e a Medalha Paulo Freire. Nesse ataque às políticas públicas educacionais, não só a DPAEJA foi dissolvida, mas também todas as diretorias direcionadas às diversidades.

O governo anterior evidenciou por meio da extinção da SECADI os preceitos de sua concepção neoliberal, uma vez que ele deixou claro essa sua intenção, ao anunciar o desmonte dessa secretaria publicando em sua rede social a seguinte mensagem:

Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação (Jakimiu, 2021, p. 129).

Dissolver a SECADI é negar aos homens, mulheres, negros, camponeses, empobrecidos, gays, lésbicas e todos os sujeitos que estão inseridos na diversidade o direito à educação. A exclusão dessa secretaria coloca em evidência um projeto neoliberal e conservador, que é expulsar a classe trabalhadora e as minorias do processo educacional, deixando cada vez mais vulneráveis às demandas da lógica do capital. Taffarel e Carvalho (2019, p. 87) pontuam que a extinção da SECADI está em dialogicidade com a agenda neoliberal, e que, portanto, não se trata apenas de retrocessos na garantia de direitos, mas de medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.

Com a desarticulação da SECADI, o governo não desenvolveu outro modelo de gestão das políticas públicas desenvolvidas por essa pasta, em seu lugar, criou duas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, no entanto, nenhuma delas se responsabilizou pela condução da EJA no MEC, deixando-a relegada a um não lugar dentro da agenda do governo federal. Dessa forma, os programas existentes direcionados à educação de jovens e adultos foram fragilizados, a exemplo do PNLD EJA, que já estava enfraquecido desde a gestão de Michel Temer, e o PBA, cujo número de alunos decrescia ao longo dos anos e segundo Catelli Jr. (2019), simplesmente desapareceu.

Neste rumo, a destituição da SECADI colocou em risco, também, o cumprimento das metas estabelecidas para a Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação – PNE, que se encontra em vigência (2014-2024), impedindo inclusive a superação das desigualdades sociais, ao contribuir para a não erradicação do analfabetismo.

As metas relacionadas à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais a serem afetadas devido à supressão da SECADI são: a meta 8, a qual objetiva elevar a escolaridade das populações do campo de 18 a 29 anos e igualar a escolaridade média entre negros e não negros; a meta 9, que apresenta como premissa elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais; e a meta 10, que prevê oferecer no mínimo 25% das matrículas de jovens e adultos na forma integrada à Educação Profissional.

As iniciativas posteriores à extinção da SECADI em relação à EJA continuaram sendo de marginalização, a exemplo da Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que não esboçou nenhuma preocupação e/ou iniciativa em relação à alfabetização de jovens, adultos e idosos. A abordagem sobre a alfabetização para os demandantes da EJA, trazida por esta política, é bastante tímida e ainda iguala ao mesmo processo das crianças, desconsiderando as diferenças específicas dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Ainda, o documento justifica e limita a alfabetização dos jovens e adultos ao anseio de se inserirem no mercado de trabalho ou o desejo de adquirirem independência nas tarefas rotineiras, tais como pegar ônibus, tomar remédios ou ler e escrever recados (Brasil, 2019). Compreendemos que muitos estudantes, principalmente os idosos, ao retornarem à escola por meio da EJA, buscam realizar o desejo de ler e escrever o seu próprio nome, segundo afirmam Galvão e Di Pierro (2013, p. 17):

As pessoas mais idosas, que continuaram vivendo nesses municípios de pequeno porte onde não encontram maiores motivações para prosseguir nos estudos, procuram ao menos superar o constrangimento da exposição social da condição de analfabetos aprendendo a assinar o próprio nome.

Esse desejo, inclusive, foi manifestado por uma estudante do Segmento I da Escola Torto Arado, cuja idade é de 61 anos ou mais e que está frequentando a escola pela primeira vez. Donana¹⁹ materializa esse desejo ao dizer que retornou à escola pela necessidade de aprender a fazer o seu nome para tirar os seus documentos pessoais, fazer leitura e reconhecer os números.

Embora saibamos que o desejo e a realidade de Donana não é um caso isolado, principalmente se considerarmos os quase 10 milhões de brasileiros que não

¹⁹ Conforme anunciado no capítulo introdutório desta dissertação, para manter o anonimato dos estudantes que contribuíram com a pesquisa adotamos nomes fictícios, nesse sentido, inspiramos nos personagens da obra *Torto Arado* de Itamar Vieira Junior para nomeá-los.

sabem ler e escrever, conforme anunciam os dados do IBGE em 2022, e que aprender a escrever o próprio nome, ler ou escrever recados é importante para muitos alunos da EJA, elas não devem ser a premissa maior de uma Política Nacional de Alfabetização, uma vez que a escola está para além de ensinar a ler e escrever, e sim possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e construídos historicamente pela humanidade. Destarte, observa-se que a PNA caminhou para a invisibilidade da educação e a alfabetização de jovens, adultos e idosos, a desescolarização da EJA, a descaracterização da modalidade educativa e a manutenção desses estudantes na subalternidade.

A desarticulação das políticas educacionais da EJA foi uma das questões centrais da agenda bolsonarista; nesse governo a EJA não teve descanso. Não obstante todas as medidas que contribuiriam para o sucateamento dessa modalidade da Educação Básica, foram instituídas por meio da Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que preconizam dentre outros aspectos o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, à Política Nacional de Alfabetização – PNA e a sua oferta por meio da Educação a Distância – EaD.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Catelli Jr (2022, p. 4), é são “uma medida que só pode ser compreendida como farsa que supostamente redimiria a EJA da sua marginalidade nas políticas públicas”. Elas se materializam como uma proposta excludente para o campo da EJA, reunindo um aparato de iniciativas de alinhamento que fragiliza todas as políticas construídas para a modalidade, mantendo-a em um lugar periférico.

As principais premissas das Diretrizes Operacionais para a EJA são a validação da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização à Educação de Jovens e Adultos, tanto que no artigo 13 da Resolução nº 1/2021 são referendadas essas premissas, ao considerar que:

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita [...] (Brasil, 2021).

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos preconizam o alinhamento da EJA à BNCC e à PNA, contudo convém questionar como deve ocorrer esse alinhamento se em ambos os documentos houve a descaracterização e

o apagamento dessa modalidade educativa. O que houve por parte da BNCC foi a homogeneidade do currículo, que definiu competências e habilidades idênticas para todos os estudantes, desconsiderando as especificidades e peculiaridades que diferenciam os processos de aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos. Da mesma forma ocorreu com a Política Nacional de Alfabetização, ao igualar o processo de alfabetização para todos os sujeitos, adotando inclusive uma concepção de alfabetização baseada na instrumentalização e na decodificação de sons e de letras.

Outro aspecto da Resolução que merece ser problematizado é o alinhamento da Educação a Distância à EJA. As Diretrizes Operacionais, ao preconizarem a regulamentação da EJA no formato EaD, permitindo que até 80% de sua carga horária seja a distância, corroboram o esvaziamento dessa modalidade de ensino, o aumento do analfabetismo e a manutenção das desigualdades sociais. É importante demarcar que a Resolução nº 1/2021 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA foi institucionalizada no mesmo período em que estávamos imersos na pandemia de Covid-19, quando os estudantes público-alvo da EJA foram os mais desassistidos devido à ausência de políticas públicas que ao menos garantissem o acesso à internet, dispositivos eletrônicos e/ou plataformas virtuais de aprendizagem que pudessem possibilitar a continuidade dos estudos.

A determinação do ensino remoto devido à pandemia de Covid-19 demonstrou a realidade enfrentada pelos estudantes da EJA, sobretudo dos educandos adultos e idosos que vivem no campo quanto ao acesso à internet. Catelli Jr (2022) relata que muitos estudantes da EJA ficaram exilados da escola e impossibilitados de ter acesso às propostas de trabalho, pois não tinham acesso às tecnologias necessárias para acessar as aulas online. Com acesso restrito à internet, estudantes dessa modalidade experimentam a desigualdade em relação à conectividade.

Segundo pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Internet – ABRANET, em 2021, o Brasil era um dos países que mais possuía pessoas sem acesso à internet, com um total de 40 milhões de brasileiros. Ainda, de acordo com essa mesma agência, um dos maiores desafios está nas áreas rurais, que contam com apenas 55,6% de domicílios que têm internet, onde inclusive encontram as maiores demandas de turmas de EJA devido ao alto índice de analfabetismo. Galvão e Di Pierro (2013, p. 16) afirmam que “a ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão de obra de

todos os membros desde cedo”. A regulamentação da EJA no formato EaD, conforme propõem as Diretrizes Operacionais, se torna inviável se considerarmos as condições de conectividade à rede mundial de computadores, bem como o acesso a aparelhos e/ou dispositivos eletrônicos por parte da população.

Nessa perspectiva, essas e outras questões devem ser consideradas no tocante ao alinhamento da EJA à Educação a Distância. Não se tem possibilidade de implementar uma educação a distância para jovens, adultos e idosos sem no mínimo ofertar condições para isso. É preciso superar as desigualdades sociais, a pobreza, a falta de eletricidade e de internet, bem como a ausência de conhecimento digital.

Desde a sua concepção, a EJA não teve um dia de descanso e, mesmo sendo concebida como uma Modalidade de Ensino, ela vem lutando pelo seu direito de existir. Fica evidente, diante do que foi anunciado até aqui, que há uma tentativa de destruição da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade educativa de modo próprio que há anos, por meio dos movimentos sociais, luta em favor de uma vida mais justa para a classe trabalhadora, constituída por jovens, adultos e idosos que vivem no campo e na cidade.

É urgente a necessidade de interromper o desmonte das políticas públicas, a subalternização e esvaziamento da EJA, a qual se encontra em vias de consolidação e atinge a população que historicamente foi expulsa do processo educacional.

3.2 O entrelace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo

A Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação do Campo advêm de um longo processo de lutas oriundas dos movimentos sociais, sindicatos, fóruns e outras organizações que lutam em favor de homens e mulheres que historicamente tiveram seus direitos negados. Para Vígano (2020, p. 108), “A EJA é proveniente de um percurso gradativo de lutas dos movimentos sociais, que buscaram a igualdade e o direito constitucional de estudo”. Da mesma forma aponta Roseli Caldart (2012), ao afirmar que a Educação do Campo é definida enquanto conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e surge a partir das experiências e lutas dos diversos movimentos sociais.

Essas duas modalidades educativas apresentam diversos elementos em comum, dos quais citamos os sujeitos a quem se destinam, compostos por jovens, adultos e idosos pertencentes aos extratos sociais mais vulneráveis que sofrem com

a ausência de políticas públicas e oportunidades, como consequência do esquecimento do Estado.

Em vista disso, é importante situar a materialidade de origem da Educação do Campo, compreendendo que ela surge das práticas dos movimentos sociais:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (Caldart, 2012, p. 264).

Ainda, em relação ao vínculo de origem da Educação do Campo, Caldart (2009, p. 39) destaca também que ela “nasceu como crítica à realidade brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. A autora acrescenta que “é uma crítica prática que se fez teórica”, pois partiu das lutas pela reforma agrária no Brasil, através dos movimentos sociais. Surgiu do movimento real dos trabalhadores da terra, dos trabalhadores sem-terra, e alcançou discussões teóricas e estudiosos da educação.

No *Dicionário da Educação do Campo*, a Educação de Jovens e Adultos é definida como:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude (Araújo, 2012, p. 252).

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como um processo formativo e educacional destinado aos jovens e adultos que não iniciaram ou não concluíram suas trajetórias escolares em outras fases de suas vidas. Geralmente são estudantes trabalhadores, oriundos do campo ou das periferias das cidades, pertencentes às classes populares menos favorecidas que frequentam a escola no período noturno²⁰ e se organizam entre sua vida pessoal, laboral e estudantil. Ainda, sobre esses sujeitos, Arroyo (2011) acrescenta que:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas (Arroyo, 2011, p. 29).

²⁰ Embora não seja um elemento foco deste trabalho, o fato de a Educação de Jovens e Adultos na maioria das escolas ser ofertada apenas no turno noturno é um aspecto que requer debate e atenção. A “institucionalização” da noite como turno específico para atender os alunos da EJA deixa de fora e continua negando o acesso à educação aos sujeitos jovens e adultos que executam as suas atividades laborais no período noturno e, só teriam a possibilidade de frequentar a escola durante o dia.

A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado. Esse direito também se encontra expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996. Além disso, esse mesmo documento traz no rol dos seus princípios a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, ou seja, independente da faixa etária, todos têm direito à educação. Contudo, observa-se que a efetivação da educação enquanto direito constitui-se como um grande desafio, principalmente quando esse direito é destinado aos estudantes jovens e adultos do campo, uma vez que envolve desafios diversos. Sousa e Feitosa (2020, p. 151) pontuam que: “Pensando na Educação de 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 da precariedade à negação do direito subjetivo à educação”.

Alguns elementos evidenciam as razões da negação do direito à educação a essa população. Araújo (2012, p. 252) diz que: “As razões para esta negação estão ligadas a vários fatores, como condições socioeconômicas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado e outros”. Dessa forma, a EJA assume a possibilidade de garantir um direito àqueles que historicamente foram excluídos das escolas, conforme acrescenta Araújo (2012, p. 252): “A EJA é ainda uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar”.

Para reverter esse histórico de exclusão não basta apenas a oferta da educação, mas também a garantia de um ensino que leve em consideração as necessidades e especificidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, principalmente dos sujeitos do campo. É preciso garantir uma escola e um modelo de educação nessa perspectiva:

Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. [...] Não se trata também de algum modelo importado, mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e a luta do campo (Arroyo, 1990, p. 9-10).

Pensar em uma educação que atenda as especificidades dos jovens e adultos das escolas do campo exige também a compreensão do que é Educação do Campo. Nesse sentido, Roseli Caldart (2012, p. 259), nomeia a Educação do Campo como “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do

campo e suas organizações [...]”. Assim, compreende a Educação do Campo como um projeto de educação e sociedade, oriundo dos movimentos e lutas sociais que buscam assegurar a emancipação social dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo vincula-se à luta cotidiana do campo e abrange a vida dos sujeitos que nela estão inseridos. Assim, os princípios e concepções que orientam a Educação do Campo propõem um modelo de educação pensado pelo e para o homem e a mulher do campo, ou seja, um modelo de educação que considere a realidade do campo, a diversidade, valorize a sua identidade e atenda às suas necessidades.

Os saberes do povo camponês devem ser respeitados, o sujeito do campo deve ser o protagonista da sua história e por essa razão a Educação do Campo deve ser desenvolvida de modo a ter suas peculiaridades respeitadas como a cultura, a identidade, o tempo de trabalho e os saberes da comunidade devem ser, juntamente com o saber científico praticado dentro e fora do espaço escolar (Matias; Santos, 2022, p. 217).

Ao relacionar a Educação de Jovens e Adultos à Educação do Campo, percebe-se que os sujeitos que recorrem a essas modalidades de ensino possuem características comuns e, para atender essas características, a escola deve considerar a realidade dos alunos, assim como as questões que estão em seu entorno, dessa maneira, as práticas pedagógicas e os conhecimentos a serem ministrados para as turmas de EJA devem estar intimamente ligados às especificidades e realidade do aluno do campo. Nessa perspectiva, Araújo (2012, p. 252) defende que:

As práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais camponeses apontam uma perspectiva de EJA para além da escolarização, considerando os aprendizados que os trabalhadores vão adquirindo por meio de suas experiências de lutas e de trabalho, sem negar a importância fundamental da educação escolar como espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo apresentam como premissa fundamental a formação humana emancipadora, um projeto de educação que contemple as diversas áreas e formas de saber e que tem como base a compreensão crítica da realidade que contribua para a transformação social.

Nesse contexto, é preciso pensar também no perfil ideal do professor para dar conta desse projeto. Arroyo (2012, p. 361) diz que:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura

e os saberes dos povos do campo. [...] Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida.

Mediante o exposto, percebe-se que consolidar um projeto emancipatório de educação para os estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo vai além da necessidade do acesso à educação. A oferta de vagas nas escolas por si só é insuficiente, é preciso a criação e efetivação de políticas públicas consistentes que deem conta das necessidades e realidades do contexto do campo. Pensar em políticas públicas no contexto do campo é compreender a vida, a realidade, a história e a necessidade do homem e da mulher campesina.

Historicamente a população do campo sofre com a ausência de políticas públicas e conseqüentemente passa por um atraso educacional. Bicalho *et al.* (2021, p. 42) argumentam que: “No campo educacional, evidenciamos ao longo da história como as políticas públicas foram negadas aos sujeitos que vivem no campo, reproduzindo preconceitos e estereótipos, tais como: sujeitos atrasados, sem história, sem cultura e memória”.

Em toda trajetória da educação no Brasil presenciavam-se os privilégios destinados à classe dominante, enquanto os povos do campo e a classe trabalhadora eram marcados pela marginalização e abandono das políticas educacionais. A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. (Ribeiro, 1990, p. 15).

Os povos do campo sempre foram vistos pelas classes sociais dominantes como sujeitos atrasados, sem história e sem cultura, nesse sentido, tiveram seus direitos negados. De acordo com Silva (2007, p. 34 *apud* Matias; Santos, 2022, p. 212), “[...] para a elite brasileira, especialmente para os grandes proprietários rurais, a escola para os trabalhadores do campo não se fazia necessária, funcionando apenas como apêndice das escolas urbanas [...]”. Fica evidente que nunca houve, por exemplo, uma preocupação em relação à oferta de educação para a população campesina e, quando fora ofertada, estava distante da sua realidade e necessidade. Sousa *et al.* (2021, p. 62) mencionam que: “A educação ofertada às classes populares do campo era vinculada a um modelo de educação urbana”. Ou seja, uma educação completamente dissociada das vivências, culturas e especificidades dos povos estudantes do campo.

Contrários ao modelo de educação arquitetado pela classe burguesa para o campo brasileiro, os movimentos sociais do campo e camponeses empreenderam uma luta pelos seus direitos. Dentre as suas pautas, incluíram a necessidade da criação e efetivação de políticas públicas educacionais que atendam e estejam em consonância com a realidade dos contextos do campo. No final da década de 1990, movimentos sociais do campo se mobilizaram por garantia de direitos, articulando a luta pelo direito à terra com as lutas por uma educação do campo protagonizada pelos trabalhadores rurais (Molina; Freitas, 2011 *apud* Sousa; Costa; Reis, 2021, p. 62).

A década de 90 observa o florescer do ideal da educação como direito para todos os indivíduos, abrangendo os povos do campo e da cidade. Esse direito inicialmente é preconizado na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Como resultado das mobilizações empreitadas pelos movimentos sociais do campo, após a CF/1988 e a LDB/1996, outras políticas públicas foram criadas. Estas políticas foram sendo consolidadas devido ao fortalecimento e à ampliação dos movimentos sociais do campo. Nesse sentido:

O fortalecimento e ampliação do movimento de educação do campo teve seu marco a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, e da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrido em 1998 no município de Luziânia-GO (Bicalho *et al.*, 2021, p. 42).

Esses acontecimentos consolidam a importância da luta dos movimentos sociais para a conquista de políticas públicas que atendam aos interesses dos povos do campo. Bicalho (2021) sinaliza que como consequência desses acontecimentos foram legitimados outros instrumentos e políticas públicas que foram pensados a partir das demandas do campo, a saber: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Não se pode negar a importância que esses dispositivos representam para a consolidação de uma educação pública de qualidade para as crianças, jovens e adultos camponeses e o reconhecimento desses povos enquanto sujeitos de direito. Bicalho (2021) destaca que o Decreto nº 7.352/2010 se constitui como um importante documento de orientação para a confecção do Projeto político-pedagógico (PPP) das escolas do campo. Esse mesmo autor ainda acrescenta que o Decreto estabelece os

princípios da educação do campo, dos quais cita: respeito à diversidade, formulação de projetos referenciados na realidade local e desenvolvimento de políticas de formação de educadores e educadoras.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008 trazem proposições importantes para a efetivação da política de educação do campo. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a Resolução de nº 2 de 28 de abril de 2008 no Art. 1 § 4º diz que:

A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria (Brasil, 2008, p. 1).

Identifica-se que houve um avanço em relação às políticas públicas educacionais para a população do campo, porém elas ainda não conseguem dar conta de todas as demandas apresentadas nas escolas campesinas. No contexto da EJA, muito embora a Resolução nº 2/2008 determine que a Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais, observamos que na prática isso não acontece.

As políticas públicas para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo ainda são insatisfatórias. Os trabalhadores e trabalhadoras do campo que, impulsionados pela necessidade de sobrevivência não completaram os seus estudos no período determinado como regular e que atualmente frequentam a EJA e buscam nesta modalidade de ensino a possibilidade de resgatar um direito que lhe foi negado, passam por enormes desafios.

As especificidades, realidades, necessidades e condições sociais e culturais dos jovens e adultos estudantes da EJA no campo não são consideradas. Há uma precariedade no sistema educacional para esses sujeitos, desde as condições precárias nas estruturas físicas das escolas à organização do trabalho pedagógico. *Os Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo* (2010) trazem um rol exemplificativo de problemas que ainda estão presentes na educação do campo, dentre os quais é importante sinalizar: organização pedagógica alheia à cultura campesina e falta de interação da escola com a comunidade.

Gomes (2011, p. 91) diz que “[...] pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”. Nesse sentido é importante demarcar que há um recorte

racial e de gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos, demarcação esta que infelizmente tem sido ignorada pelas políticas públicas. Vigano (2020) apresenta alguns dados que comprovam, por exemplo, uma forte presença de mulheres na EJA:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) demonstrou que, no ano de 2007, a EJA era composta por 54% de alunas mulheres. Ou seja, a perspectiva de gênero se evidenciou nas classes da EJA, naquele período de acordo com os dados censitários (Vigano, 2020, p. 109).

Em relação à alfabetização, a maioria das pessoas analfabetas são mulheres com 60 anos ou mais. No grupo etário 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, o percentual é de 23,3% (IBGE/PNAD, 2022).

As disparidades na taxa de analfabetismo entre as pessoas pretas ou pardas em relação às pessoas brancas ainda são enormes. Em 2022, segundo a PNAD Contínua, a taxa era de 7,4% para as pessoas pretas ou pardas, enquanto para as pessoas brancas era de 3,4%. Esses dados são fundamentais para compreendermos a necessidade do debate público e político no que diz respeito às políticas públicas, principalmente às que são destinadas aos jovens e adultos negros do campo.

É nesse contexto que entendemos que a discussão acerca dessas questões se amplia e se torna necessária, pois disputar um projeto emancipatório para os sujeitos do campo convém incluir também como pauta a superação das vulnerabilidades e exclusões sociais que ainda se fazem presentes na vida dos trabalhadores do campo.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS INICIAIS

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Paulo Freire, 1991, p. 51.

A formação de professores é entendida como um dos investimentos necessários para assegurar a qualidade da educação, visto que o professor se constitui em um agente de (trans)formação, logo investir em sua formação é dar condições e munir de ferramentas que o tornem mais capaz de educar. Nesse sentido, Bezerra (2005, p. 48) argumenta que:

É consenso entre os estudiosos e pesquisadores da educação brasileira, que as transformações tão desejadas na educação são indissociáveis de um investimento concreto na formação docente pois são os professores, de fato os protagonistas dessas transformações.

Embora atualmente se reconheça a importância da formação de professores, nem sempre ela foi vista como uma questão prioritária, uma vez que foi marcada por ações fragmentadas e descontínuas e sem a preocupação efetiva quanto à formação da prática docente. De acordo com Saviani (2009, p. 148):

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje, um encaminhamento satisfatório.

Estudiosos ligados à área de formação de professores, as universidades, escolas e professores concordam que no contexto atual é preciso investir e formar mais adequadamente os professores, tanto em seu percurso inicial quanto em serviço. Porém, apenas investir numa melhor formação não é o suficiente (Gomes, 2003, p. 169). Para esta autora, a formação de professores, sobretudo a que visa à diversidade, deveria considerar outras questões, tais como:

Como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? (Gomes, 2003, p. 169).

De acordo com Souza *et al.* (2007), os professores são sempre aprendizes, pois eles estão em um processo contínuo de formação, nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a continuada são importantes para os docentes a fim de superar os modelos tradicionais de ensino. Neste rumo, Garcia (1992) afirma que desde a formação inicial, se faz necessário proporcionar situações que possibilitem ao professor a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, ao mesmo tempo em que favoreça o desenvolvimento profissional dos professores.

Embora a formação inicial seja necessária, ela não é suficiente em si mesma, nesse sentido compreendemos que a formação do professor deve ser um processo inconcluso, uma vez que não se encerra após um período determinado de estudos, em que os docentes adquirem um aparato de conhecimentos, que posteriormente serão socializados ou compartilhados com seus alunos em uma sala de aula. Para Dantas (2009), a formação de professores constitui-se como um processo contextualizado que não se constrói apenas nas trajetórias de escolarização, mas por meio das vivências e das trocas de experiências ao longo da vida que tornam o professor em um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de sua identidade e subjetividade.

Ainda, segundo a autora supracitada, essa concepção dialógica de educação, fundamentada nas vivências, trocas e nas experiências é necessária para superar o conceito de formação baseado no prisma da racionalidade técnica a qual era entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação docente para desempenhar determinadas tarefas, sob o viés de uma educação bancária. Essa concepção de educação, segundo Freire (2019), é marcada pelo caráter preponderante narrador ou dissertador nas relações educador-educando, na qual o educador possui a função de narrar conteúdos aos educandos, que são considerados meramente ouvintes, cabendo a eles apenas a memorização dos conteúdos escolares.

A formação do professor precisa atender às necessidades de um profissional que vive em uma sociedade que está em constante processo de mudanças e transformações, buscando contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores. Desse modo, a formação inicial e continuada, através de uma proposta formativa que estimule o engajamento dos professores nos processos de aperfeiçoamento, deve ter como premissa suscitar

reflexões acerca de sua prática docente, visando transformá-los em facilitadores do conhecimento e conscientizá-los do seu papel social dentro e fora da sala de aula. Freire (1996, p. 15) afirma que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar que os professores reflitam sobre suas práticas. E a reflexão destas poderá vir a ser o primeiro passo para que sejam alcançadas importantes transformações na maneira de conceber e desenvolver o ensino e a aprendizagem dos sujeitos. Sendo assim, precisamos de uma formação que atenda às reais necessidades dos professores e que não seja fruto de políticas homogêneas, impostas a toda coletividade docente, mas que seja capaz de fazer o professor emergir de uma condição de mero transmissor de conhecimentos para uma condição de agente libertador, conscientizador e promotor de aprendizados.

Concordamos que a formação de professores se constitui como um dos caminhos para a melhoria da educação que está sendo ofertada nas escolas, contudo entendemos que essa formação, por mais que se apresente como atualizada, não provocará por si só as mudanças tão necessárias e esperadas, uma vez que essas mudanças estão associadas e dependem de um conjunto de fatores, conforme afirmam Delors *et al.* (1999, p. 153):

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

A formação de professores deve estar implicada à mudança da prática docente para atender à nova realidade com a qual nos deparamos socialmente, culturalmente e economicamente. A formação deve apontar para a mudança e as duas devem refletir na aprendizagem dos alunos, nesse sentido é necessário compreender que:

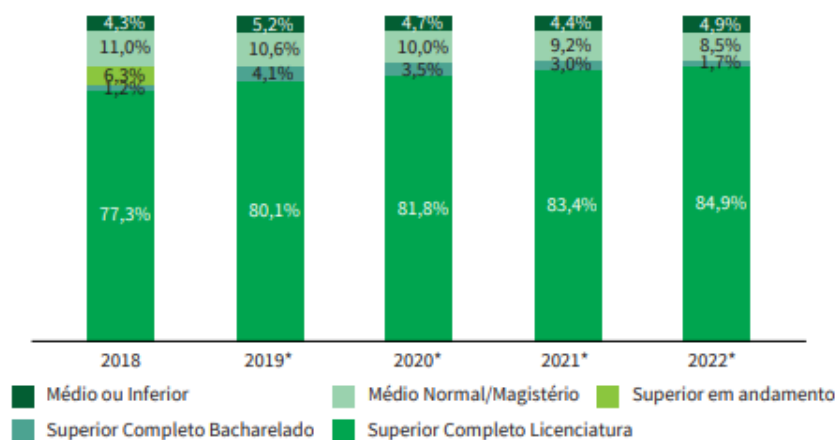
[...] a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma formativa para agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez facilitadora de processos de ensino e de aprendizagens dos alunos (Garcia, 1992, p. 27-28).

A partir de tais considerações, é importante pontuar que a formação inicial e continuada do professor surge a partir da necessidade de as escolas terem professores habilitados, formados, capacitados e providos de uma formação sólida para enfrentar os desafios cotidianos que envolvem uma sala de aula. Por esse motivo as instâncias governamentais e as escolas têm procurado investir nesses profissionais, a partir da oferta de cursos de formação inicial ou em serviço.

Dentre outros documentos que regulam e preveem a formação do professor, a Lei nº 9.394/1996, no artigo 61, assegura que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Corroborando a LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com a condição da melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2014), também estabelece como meta a formação inicial e continuada de professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A escolaridade média dos professores da Educação Básica no Brasil avançou no período de 2018 a 2022, mas ainda há desafios importantes a serem superados. Quando observada a escolaridade dos docentes que atuam nos anos iniciais no ano de 2022, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% em curso de bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior, conforme registra o gráfico abaixo.

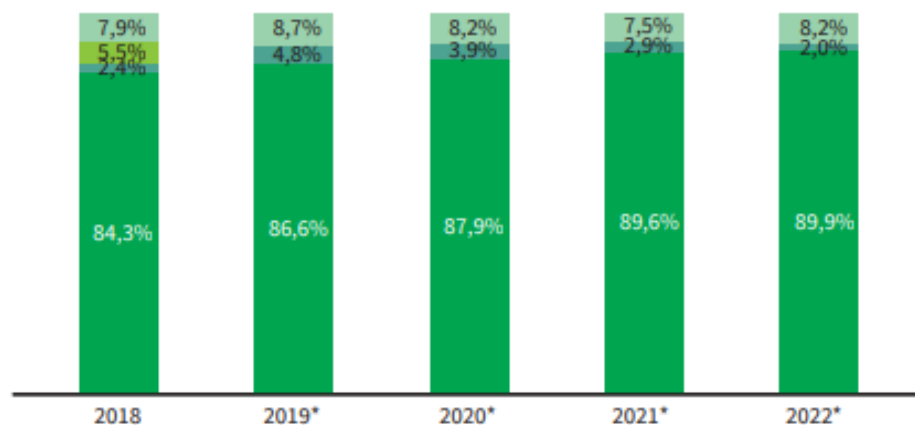
Gráfico 01: Escolaridade dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil 2018 - 2022



Fonte: Elaborado pela DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica - 2022.
*A partir de 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, 91,9% dos docentes possuem nível superior completo (89,9% em curso de licenciatura enquanto 2,0%, em curso de bacharelado). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 5,6% entre os anos de 2018 e 2022, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 02: Escolaridade dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil 2018 – 2022

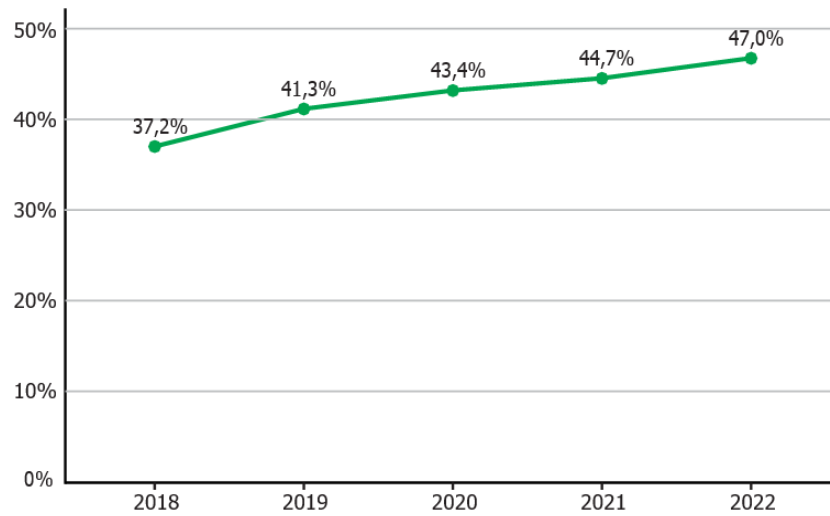


Fonte: Elaborado pela DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica - 2022.
*A partir de 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento.

Uma das metas destacadas no Plano Nacional de Educação diz respeito à pós-graduação e à formação continuada dos docentes da Educação Básica. A meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do Plano e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

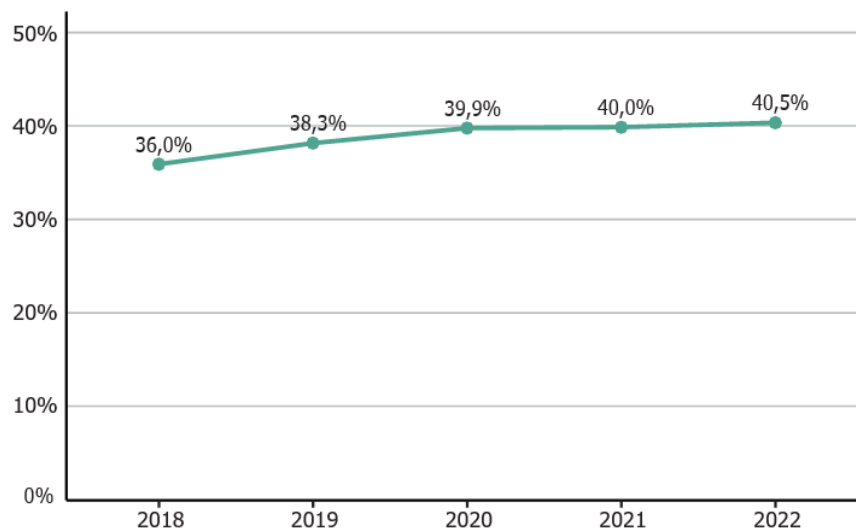
Os percentuais de docentes da Educação Básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022 e o percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, para 40,5% em 2022, conforme atestam os gráficos 03 e 04 a seguir.

Gráfico 03: Percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* 2018 – 2022



Fonte: Elaborado pela DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica - 2022.

Gráfico 04: Percentual de Docentes com Formação Continuada 2018 – 2022



Fonte: Elaborado pela DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica - 2022.

Observamos que nos últimos anos, conforme apresentado nos gráficos acima, ocorreram alguns avanços em relação à formação de professores, porém ainda está longe do ideal. Cada vez mais os professores têm percebido a necessidade da busca da formação inicial ou continuada, a fim de adquirir a capacitação e os conhecimentos necessários à atuação docente. Os professores que atuam na Educação Básica carecem de uma formação que dê condições efetivas de superar os desafios impostos pela sociedade e que chegam às salas de aula.

4.1 A Formação Docente e a Educação de Jovens e Adultos

A formação de professores que atuam na Educação Básica, em especial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e nas escolas do campo, ao longo dos últimos anos, tem sido um tema amplamente debatido por diversos setores da sociedade interessados em educação, principalmente pelas instituições de formação, por esse motivo gradativamente vem ocupando um espaço importante no campo das políticas públicas. Soares (2010) considera que o estudo sobre a formação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não é propriamente novo, contudo, vem alcançando mais notoriedade nas últimas décadas.

Em um contexto de reformas educativas e de mudanças nas políticas educacionais, o reconhecimento sobre a importância da formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos se tornou necessário, pelo menos por duas questões: o fato de a Educação de Jovens e Adultos não ter mais o caráter supletivo, assistencialista, aligeirado e compensatório que perdurou por muito tempo e também por ter conquistado o *status* de modalidade educativa da educação básica, o que lhe garante e requer um modo próprio e específico de existir.

Esse reconhecimento enquanto modalidade educativa, amparada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, expressa também a necessidade e a importância da formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos, pois de acordo com Ventura (2012, p. 73):

Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”.

Por conseguinte, destacamos que a formação inicial e continuada de professores que desenvolvem as suas atividades em turmas da EJA torna-se condição necessária para a melhoria das suas práticas educativas no cotidiano da escola. Nesse sentido, ao nos referirmos sobre a formação inicial dos professores da EJA, estamos tratando sobre a formação obtida nos cursos de licenciatura, enquanto a formação continuada é aquela formação complementar, que vai além dos cursos de graduação, normalmente obtida por meio da realização de um curso de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, bem como os cursos de atualização e aperfeiçoamento.

Embora atualmente inexista a obrigatoriedade de uma graduação específica para os educadores que atuam na EJA, a exemplo de uma Licenciatura em Educação de Jovens e Adultos, é necessário que os docentes tenham uma formação que dê condições de atender as especificidades desta modalidade educativa, haja vista que há uma recomendação sobre essa necessidade, conforme preconiza o Parecer nº 11/CEB/CNE/2000: “[...] as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (Brasil, 2000, p. 56). Contudo é possível perceber que na prática essa é uma realidade ainda “[...] muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade EJA” (Ventura, 2012, p. 73).

Ao abordar a formação docente para o trabalho junto à EJA, Paim *et al.* (2017) afirmam que a primeira coisa a se pensar é a questão curricular. Na visão desses autores, essa questão pode se configurar como uma das grandes problemáticas que impede a formação adequada, necessária e específica para o professor que atuará em uma sala de aula com um grupo da EJA e, ainda acrescentam que quando um curso de licenciatura não contempla a EJA em seu programa, ele nega ou impossibilita que os professores formados desenvolvam técnicas, metodologias, estratégias e conhecimentos para trabalhar de maneira significativa com os alunos da EJA.

Algumas pesquisas relacionadas à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos têm revelado que os professores que atuam nesta modalidade educativa não tiveram uma formação para trabalhar com esse público. Haddad e Di Pierro (1994, p. 15 *apud* Gadotti e Romão 2000, p. 122) denunciam que: “Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente regular”. Dessa forma, os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos apontam para a necessidade de uma formação específica para os professores que irão trabalhar com esse público, bem como sinalizam que as faculdades que ofertam cursos na área de educação agora vêm percebendo a necessidade de dar conta desta demanda:

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores [...]. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação

de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidade ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (Brasil, 2002, p. 29 *apud* Bezerra, 2005, p. 77).

Em vista disso, é necessário repensar os cursos de formação de professores, uma vez que as discussões e reflexões em torno da formação do educador da EJA não estão presentes nos cursos de licenciatura e, quando abordadas, são tratadas de forma esvaziada, superficial e aligeirada sem nenhuma preocupação em formar um professor capaz de dar conta das demandas que envolvem essa modalidade educativa. Soares (2008) afirma que em relação à formação do professor da EJA, o que se observa é que não existem diretrizes ou programas próprios destinados à formação inicial do educador desta modalidade educativa. O mesmo autor ainda destaca que:

[...] o tema da formação dos professores de EJA tem chamado a atenção de pesquisadores ora pela inexistência de uma política pública nacional de formação de docentes para a educação básica de jovens e adultos, ora pela precariedade das condições de profissionalização e de remuneração desses docentes (Soares, 2011, p. 37).

São vários os desafios que vêm acompanhando e impedem a formação de professores para a atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, dentre os quais Soares (2008, p. 96) apresenta: as iniciativas das universidades são incipientes no que diz respeito à formação do educador de jovens e adultos; distância entre a teoria dos cursos e a prática na EJA durante o processo de formação; necessidade de uma maior articulação entre a instituição de ensino superior formadora e o campo de atuação.

É preciso rever as políticas públicas de formação inicial e continuada para que os professores tenham acesso na graduação a um currículo que contemple a EJA e as suas especificidades, dessa maneira, os cursos destinados à formação de professores e seus currículos necessitam ser redesenhados, incorporando aspectos relevantes relacionados a todo conhecimento já construído sobre a Educação de Jovens e Adultos. Para Oliveira, Dantas e Freitas (2020, p. 100), “[...] é necessário e urgente abrir espaços nos currículos para a formação de professores de modo que possam atuar tanto na formação inicial quanto na formação continuada da EJA e nos vários segmentos sociais”.

Oliveira, Dantas e Freitas (2020) defendem que as propostas dos cursos de formação de professores devem criar condições de estudo e pesquisa, que estabeleçam relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente, possibilitando

a construção do conhecimento individual e coletivo. As autoras ainda reforçam a importância da formação continuada do profissional atuante na EJA, para responder aos inúmeros anseios e expectativas das pessoas jovens e adultas, respeitando as individualidades e especificidades de cada uma nesse mundo em constantes e imprevisíveis mudanças. Ainda, em relação a essa questão é significativo o argumento de Soares (2011, p. 307-308), ao dizer que:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

A ausência de uma formação específica que possa preparar os professores que atuam ou irão atuar na Educação de Jovens e Adultos tem respingado no trabalho que é desenvolvido na sala de aula, onde muitas vezes os professores não têm conseguido propor um ensino que dialogue com as necessidades dos estudantes ou com o que eles aspiram ao retornar à escola. Amorim e Duques (2017, p. 231-232) argumentam que: “[...] os estudantes vêm revelando que não se percebem contemplados, em suas demandas, através do que a escola propõe”. A prevalência de práticas ou metodologias que estão desconectadas da realidade dos estudantes da EJA ou do que eles esperam se justifica pelo fato da “carência na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA do mesmo modo que atua no ensino regular e não busca metodologias adequadas aos educandos da EJA”. (Amorim; Duques, 2017).

No sentido de sanar as lacunas oriundas da inexistência de componentes ou discussões que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação de professores, a formação do educador da EJA tem acontecido, segundo afirmam Amorim e Duques (2017, p. 232), por meio de ações pontuais, ainda distantes de alcançarem o ideal formativo dos docentes que atuam nessa modalidade. Alguns municípios, inclusive, conforme sinalizam Amorim e Duques (2017), têm ofertado no início do ano letivo oficinas, minicursos e palestras para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos no intuito de orientar o trabalho pedagógico nas escolas que ofertam a EJA. Como se não bastasse a ausência de oportunidades formativas, os professores de jovens e adultos lidam com outras questões que afetam

a EJA, tais como escassez de material didático específico e a carência de recursos financeiros para a melhoria dos processos formativos em EJA.

Essa precarização na formação docente tem conduzido para as escolas professores cada vez mais inabilitados para atuar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Sem o conhecimento mínimo necessário acerca dessa modalidade de ensino, muitos docentes transportam para as aulas com os alunos jovens, adultos e idosos que estudam no campo e na cidade metodologias, atividades e/ou conteúdos que são utilizados com crianças e adolescentes nas turmas regulares. Corroborando essa informação, Amorim e Duques (2017, p. 232) afirmam que:

[...] é bastante comum a existência de práticas docentes desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA. Isso porque, na maioria das vezes, o educador de EJA é também pertencente ao ensino regular, e grande parte dos conhecimentos que possui, e mesmo suas concepções metodológicas, são organizados a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes.

Contribuindo com esse debate, Ventura (2012, p. 74) diz que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com esse público na educação básica. Essa ausência contribui para que o ensino na EJA aconteça de forma improvisada ou por meio da reprodução do currículo seriado do diurno no noturno.

Essa questão é ainda mais agravante quando lançamos o olhar para os professores que atuam em turmas da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo. Os docentes que são direcionados para as escolas do campo com a finalidade de lecionar nas turmas de EJA são carentes de uma formação específica e quase sempre não têm nenhum vínculo de pertencimento com os povos do campo, de modo que desconhecem as necessidades e especificidades do estudante trabalhador campesino.

Pela ausência de uma formação que aborde essas questões e também pelo desconhecimento da realidade do campo, alguns professores têm levado para as salas de aula de EJA no campo temas que desconsideram e não valorizam o espaço rural, reforçando estereótipos e marginalizando ainda mais esses sujeitos que historicamente têm sofrido pela não oferta de educação e outras condições básicas que garantam a sua sobrevivência e permanência no campo, como saúde, terra e moradia.

Os docentes em sua formação devem ser preparados para o reconhecimento das especificidades do público da EJA, levando em consideração suas diferentes culturas, experiências, vivências, locais de origem, dentre outras questões que compõem as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Porém, o que observamos é que de modo geral os cursos de formação de professores não tratam sobre as questões do campo e dos sujeitos que nele vivem e quando tensionam são abordagens no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas sobre o campo e os seus sujeitos; além do que, conforme citam Fernandes, Caldart e Cerioli (2016), praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas do campo.

Nessa direção, compreendemos que os professores atuantes em turmas da Educação de Jovens e Adultos, seja no campo ou na cidade, necessitam de uma formação sólida e consistente. Que essa formação se abra também para a discussão de temáticas que estejam vinculadas à EJA e aos sujeitos do campo, como: identidade, cultura, Reforma Agrária, Agroecologia, Agricultura Familiar, Movimentos Sociais, dentre outras que possam possibilitar a articulação entre estes e os conhecimentos científicos historicamente sistematizados pela humanidade.

5 O QUE EVIDENCIAM OS DADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES INICIAIS

Saiu o semeador a semear. Semeou o dia todo e a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de sementes. Ele semeava tranquilo sem pensar na colheita porque muito tinha colhido do que outros semearam.

Cora Coralina, 2001

A EJA é uma modalidade educativa destinada aos diversos sujeitos integrantes da classe trabalhadora formada por jovens, adultos e idosos que vivem e/ou trabalham no campo, nas comunidades ribeirinhas, nas florestas, nas águas, nos assentamentos, nas comunidades indígenas e quilombolas, nas cidades e nas regiões periféricas, que buscam iniciar, retornar e/ou prosseguir os estudos em uma fase distinta de quando eram crianças, resgatando um direito legalmente garantido nos documentos que balizam a educação do país. Esses sujeitos, além da luta pela educação pública e de qualidade, segundo Costa, Farias e Conceição (2021), vivem seus processos de luta pela dignidade à vida, à saúde pública, ao saneamento, ao lazer, ao trabalho, dentre outros.

Essa modalidade de ensino reúne uma diversidade de sujeitos que detêm especificidades de classe, raça, gênero, geração etária, territorial, dentre tantas outras. Dessa maneira, as classes de EJA, independentemente de onde estão situadas, são constituídas por homens, mulheres, gays, lésbicas, travestis, trabalhadores informais, desempregados, negros, pardos, indígenas, jovens, adultos e idosos. Essa diversidade que caracteriza os múltiplos sujeitos que compõem a EJA requer uma organização específica e um modo próprio de existir, onde as escolas devem estar abertas para acolher esses educandos, que carregam em suas bagagens experiências, vivências, histórias, sonhos, anseios e frustrações.

De acordo com Fernandes (1980 *apud* Araújo e Carvalho, 2012), em sua existência e convivência com a sociedade, toda e qualquer instituição tem aparentemente duas funções fundamentais:

Contribuir com o modo de organização vigente, reforçando as estruturas e amenizando os choques entre as classes, procurando, assim, satisfazer aos que têm poder de dominação ou de comando sobre os demais membros da sociedade; ou então participar ativamente na organização social junto com as organizações populares, procurando encontrar formas de superação da ordem social estabelecida, visando à construção de um novo modo de produção que possibilite a emancipação dos seres humanos que compõem a maioria da sociedade (Fernandes, 1980 *apud* Araújo; Carvalho, 2012, p. 75-76, grifo nosso).

É nesse sentido que a escola não pode se furtar do seu papel, e isso implica dizer que ela precisa pautar suas ações em uma visão dialética de mundo, de educação e de relação entre a escola e a sociedade. Enquanto uma instituição que está inserida na sociedade, ela tem a função de vincular-se e comprometer-se com a realidade na qual ela está inserida, problematizando e contribuindo com o desenvolvimento dos sujeitos que demandam pelos seus serviços. Na visão de Freire (1995, p. 53), “só numa concepção dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade”.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Freire (1979, p. 19), “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado”. Assim, a escola enquanto organismo vivo e espaço de vivências deve estar aberta para acolher as especificidades dos estudantes da EJA, reconhecendo-os como indivíduos de um contexto social que carrega problemas, medos, frustrações, necessidades, mas que também têm sonhos e anseios.

Ao defendermos que as escolas estejam abertas para acolher os estudantes da EJA reconhecendo as suas especificidades, não estamos defendendo a particularização e individualização do ensino como expressão do respeito às singularidades do aluno, conforme sinalizam Gama e Prates (2020), visto que compreendemos a importância da função social da escola em proporcionar, também, o ensino dos conteúdos clássicos e dos conhecimentos sistematizados que contribuem para o desenvolvimento intelectual e a formação humana dos estudantes.

O papel da escola de vincular-se e comprometer-se com os sujeitos precisa estar bem definido, claro e materializado nos documentos que norteiam a organização e os processos educativos da escola. É nesse sentido, que compreendemos, segundo pontua Lazaretti (2020, p. 114), “o currículo como um instrumento norteador que demarca intenções e escolhas que direcionam a prática pedagógica, como expressão da unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução”.

Enquanto um instrumento norteador que demanda intenções e escolhas, para a referida autora o currículo impõe um posicionamento político, ético e filosófico, que requer responder as seguintes perguntas: Para quê? Para quem? Por quê? O quê? Como ensinar? Lazaretti e Arrais (2018, p. 38 *apud* Lazaretti, 2020, p. 114) pontuam que “O modo como respondemos (ou não) a essas questões define o perfil e a

estrutura do currículo; é ele que conduzirá as ações, a organização e o planejamento do ensino”.

Em vista disso, para entendermos as intenções e escolhas demandadas pela Escola Municipal Torto Arado, localizada na comunidade rural de Água Negra no município de Santo Antônio de Jesus – Bahia e identificarmos se ela tem considerado as especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos que moram e trabalham no campo, é que neste capítulo nos incumbiremos de analisar os documentos que materializam essas escolhas, a saber: o Projeto Político-Pedagógico – PPP e a Proposta Curricular da EJA e, posteriormente nos debruçarmos na análise dos resultados da pesquisa de campo realizada por meio dos questionários aplicados aos alunos e da realização de entrevista semiestruturada com os professores que atuam na EJA na Escola Municipal Torto Arado.

O Projeto Político-Pedagógico da escola constitui-se como um documento que define e norteia a proposta educacional, bem como revela a ambição da escola. É, ao mesmo tempo, processo e produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e onde se pretende chegar. Gadotti (2000) define o PPP como parte do planejamento da instituição de ensino, sendo que esse precisa ser coletivo e participativo, de forma a prezar o processo formativo social, político e pedagógico. Nesse caminho o referido autor acrescenta:

O projeto político-pedagógico da escola é, por isso, um projeto que implica acima de tudo, um certo referencial teórico-filosófico e político. Ele não fica, contudo, no referencial. Ele implica em estratégias e propostas práticas de ação. Para educar não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. É preciso indicar grandes perspectivas, quais os valores que orientam a ação educativa, as ideologias em jogo, uma discussão do contexto local, nacional e internacional. Ele deve retratar as aspirações, ideias e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola. Mas ele deve, sobretudo, permitir que a escola faça suas escolhas em relação ao que se deseja para a melhor educação de todos. Projetar é escolher, decidir. E a escolha, a decisão, são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo (Gadotti, 2000, p. 3).

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico deve ser entendido como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (Veiga, 2013, p. 11). Dessa forma, o PPP é uma ação intencional definida a partir de um compromisso coletivo, que busca a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade.

Ainda, sobre a definição do PPP, é importante apresentar o conceito deste documento norteador das ações educativas, trazida por Vasconcellos:

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2012, p. 169).

Observamos que há um consenso quanto à definição do Projeto Político-Pedagógico apresentado por Gadotti (2000), Veiga (2013) e Vasconcellos (2012). Logo, entendemos que o PPP é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição, que reflete as particularidades de cada contexto social. Assim, esse documento deve reunir propostas de ações concretas para serem executadas, ter uma intencionalidade, revelar as concepções de escolhas e ser um portador de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos.

De acordo com Vasconcellos (2012), quanto à estrutura, o PPP é composto basicamente por três partes, as quais devem estar articuladas entre si. A primeira parte é o que o autor denomina de “marco referencial”, é nele que deve explicitar o que se deseja alcançar, tanto na perspectiva política (visão do ideal de sociedade e de homem) quanto na perspectiva pedagógica (definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja). A segunda parte é o “diagnóstico”, que parte da busca das necessidades da escola a partir da análise da realidade e/ou juízo sobre a realidade da instituição; e a terceira parte é a “programação”, que aponta para a proposição de ações para suprir as ausências (o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser).

As dimensões política e pedagógica citadas no marco referencial são intrínsecas ao PPP, isso implica dizer que a escola, enquanto espaço educativo, não pode manter-se na neutralidade. Freire (2001, p. 21) afirma que “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. Corroborando, Gadotti pontua que:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (Gadotti, 1998, p. 16).

Nesse sentido, a escola deve elaborar coletivamente e de forma democrática o PPP, afirmando o seu compromisso de organizar e definir metas e planos para toda a comunidade, à medida que também gerencia as ações escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

Em atendimento ao princípio da gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe em seu artigo 12, inciso I, que “cada estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). A LDB é enfática no seu discurso em determinar que cada estabelecimento deve ser responsável pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica, nesse sentido ela não abre precedentes para que esse processo seja delegado a outras instâncias e/ou pessoas.

Posto isso, é relevante mencionar que inicialmente o nosso planejamento pautava em analisar a versão atual do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Torto Arado, entretanto, isso não foi possível, pois no período em que esse documento foi solicitado (março de 2023), segundo declarou a gestora escolar, o PPP encontrava-se em processo de reelaboração. Vale ressaltar que esse processo de reelaboração não estava acontecendo na referida escola e sim na Secretaria Municipal de Educação, junto à equipe técnica, sem o envolvimento dos professores, estudantes, pais e outros atores que devem participar desse momento democrático e participativo. O não envolvimento desses profissionais contraria a legislação educacional e fere o princípio democrático.

O fato de a reelaboração do PPP estar sendo realizada por outros profissionais, sem a participação da comunidade escolar, justifica o desconhecimento desse documento por parte das professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado, ao serem indagadas durante a realização da entrevista se conheciam o Projeto Político-Pedagógico da escola:

Não, dessa escola, não! De uma outra escola, mas dessa não! (Lourdes, 2023).

Não, não tenho conhecimento do PPP, não! (Belonísia, 2023).

Ainda não! (Bibiana, 2023).

As mesmas professoras, ao serem questionadas, se em algum momento participaram do processo de elaboração, revisão, implementação do PPP da escola, responderam o seguinte:

Conhecer a gente conhece, agora não tive a participação na produção do projeto (Salustiana, 2023).

Não, não participei! (Lourdes, 2023).

Não, dessa escola aqui que eu tô agora, não! (Bibiana, 2023).

Não, não participei! (Belonísia, 2023).

Constatamos, a partir das falas das professoras, o quanto ainda é comum a não participação da comunidade escolar no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Esse fato ainda demonstra que o PPP tem sido apenas construído para cumprir as exigências normativas e burocráticas da escola. Embora o processo de reelaboração do PPP da Escola Municipal Torto Arado esteja sendo realizado pelos técnicos da Secretaria de Educação, sem a participação dos professores, estudantes, pais, dentre outros agentes da escola, a versão do documento disponibilizado pela direção para análise demarca que esse processo deve tratar de uma construção coletiva e colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar.

O Projeto político Pedagógico é um processo de reflexão, discussão e busca de solução coletiva da escola, toda esta dinâmica do projeto oportuniza a comunidade escolar viver democraticamente o seu espaço na sociedade. A construção coletiva gera um sentimento de pertença por parte de toda comunidade escolar, levando-os a busca de seu uso constante, análise, avaliação e reconstrução quando necessário reforçando as relações democráticas no âmbito escolar (PPP, 2015).

Diante dessa questão, coube a análise da versão antiga do PPP, no formato impresso, a qual estava datada do ano de 2015. Ressaltamos que a ausência da versão atual do documento, em tese, não comprometeu o andamento da pesquisa, contudo impediu que fossem obtidas informações atuais e mais precisas que direcionassem para a compreensão da realidade da instituição de ensino. Assim, analisamos o Projeto Político-Pedagógico com o objetivo de perceber qual é a visão que a escola tem em relação aos sujeitos da EJA do campo; como é pensado e direcionado o trabalho pedagógico para estes estudantes que são trabalhadores do campo e estudam na EJA; que tipo de sujeito jovem e adulto essa escola pretende formar, considerando que estes estudantes já têm uma trajetória de vida construída socialmente. De acordo com o sumário, o PPP da Escola Municipal Torto Arado encontra-se estruturado da seguinte maneira:

Apresentação, Equipe de liderança, Recursos Humanos, Valores, Números de dependências, Justificativa, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Fundamentação Teórica, Calendário de eventos, Cronograma das reuniões

do colegiado da Unidade Escolar, Plano de Ação, Ações, Metas, medidas e ações, Avaliação e Bibliografia (PPP, 2015).

De forma breve, o texto que compõe a apresentação do PPP da Escola Municipal Torto Arado afirma sobre a obrigação de todas as escolas construírem e fazerem uso de seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, o referido documento diz que:

É pertinente ficar entendido o que é um projeto e para que ele serve, pois o objetivo de se criar um projeto não é de ser mais um documento que fica guardado no armário em uma pasta arquivada com o intuito de apenas ser mostrado pela escola quando for pedido pelos órgãos superiores (PPP, 2015).

A Escola Municipal Torto Arado parece compreender a importância do Projeto Político-Pedagógico para a instituição de ensino, pois ao mencionar que este documento não deve ficar guardado no armário em uma pasta arquivada, empreende que esta escola considera o PPP como um instrumento útil, que tem uma finalidade, uma intencionalidade e que deve ser revisitado constantemente para nortear as ações da escola.

Ainda, na apresentação, o documento sinaliza que o PPP enquanto instrumento pedagógico incumbe à escola “intencionar a formação de indivíduos autônomos, criativos, participantes, comprometidos com o seu bem-estar e dos outros” (PPP, 2015). Isso amplia a responsabilidade da escola para além do ensino dos conteúdos escolares propostos pelos componentes curriculares, ela deve assumir o papel de formar sujeitos em suas múltiplas dimensões, desenvolvendo neles a autonomia, a criticidade e a responsabilidade. É nesse sentido que comungamos com Gadotti (2000), quando ele diz que o PPP oportuniza a criar um novo futuro e promove a reflexão crítica.

Algumas indagações são imprescindíveis no Projeto Político-Pedagógico. Essas indagações são importantes para compreender a escola que se tem, que se deseja forjar, traçar metas, tomar atitudes e decisões que implicam a organização do trabalho pedagógico da escola. Corroborando o dito, Veiga (2013) declara que o PPP deve responder algumas questões, tais como: Que escola que temos? Quais são os sujeitos que estão dentro dela? Estamos trabalhando para a formação desses sujeitos para viver em que tipo de mundo, para que tipo de sociedade, em que tipo de cultura? Quem é o professor, como deve ser o tipo de professor deve trabalhar com esses alunos? Que conteúdos são necessários trabalhar com esses alunos? Quais as estratégias a serem utilizadas e, principalmente como o aluno deve ser avaliado?

A maioria das respostas para essas indagações não foram encontradas no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Torto Arado. O PPP dessa escola afirma que é preciso estar explícitas, neste documento, as características da equipe escolar e da comunidade onde ela está inserida, dessa maneira, de forma genérica, o documento apresenta a equipe escolar, que na época de sua elaboração era composta por uma diretora, cinco professoras, duas serventes e uma merendeira.

Em relação às características da comunidade em que a escola se encontra instalada, o documento se furta em caracterizá-la de forma detalhada, apenas menciona algumas poucas informações ao tratar da escola e dos estudantes, que nos levam a fazer a leitura de uma comunidade rural carente e que tem como atividade econômica a agricultura, conforme pode se observar a seguir:

A Escola Municipal Torto Arado possui uma clientela oriunda da Cacimba, Jogo da Bola, Casaca de Ferro e Pedra Branca. Alguns destes estudantes pertencente as famílias com nível socioeconômico baixo, tirando o sustento de um trabalho duro e muito pesado, como produção de farinha, cultivo de horta, laranjas, capinagem das laranjeiras e outros trabalhos braçais, dificultando o acompanhamento dos filhos na orientação das tarefas extra classe. [...] O corpo discente é de forma geral carente, com dificuldade de aprendizagem, assim, há algumas repetências e baixo nível de aprendizagem (PPP, 2015).

Esse documento se limita a caracterizar o perfil dos estudantes que frequentam a Escola Torto Arado e as suas famílias apenas pelo viés socioeconômico, reduzindo à condição de pobreza a baixa aprendizagem. Essa descrição é reforçada e aparece em outros momentos no PPP, quando por exemplo ele diz que a clientela desta escola é na sua maioria carente, desprovida de conhecimento e de autoestima e precisa ser orientada a ter oportunidade para levar uma vida digna (PPP, 2015).

Há uma marginalização do homem do campo por parte dessa instituição. Entendemos que historicamente foram negados aos camponeses o direito à educação, assim como o direito à saúde, à alimentação, a terra, dentre outros direitos sociais previstos na CF/1988, contudo não podemos colocar esses sujeitos em um lugar de ignorância, retirando todos os seus conhecimentos construídos e adquiridos ao longo de sua vida, seja no dia a dia, na lida da terra e ou herdados de seus ancestrais, pelo fato de não terem acessado a educação formal.

Os sujeitos dessa escola são apresentados no PPP de forma genérica, não há uma preocupação em apresentar os estudantes considerando por exemplo a faixa etária, raça, ano escolar etc. Algumas expressões ou palavras, implicitamente, nos levam a deduzir que frequentam essa escola estudantes que são crianças e também

adultos, embora em nenhum momento o PPP mencione as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica que são ofertadas nessa escola. No caso da Educação de Jovens e Adultos só foi possível identificar no PPP quando este citou o quantitativo de docentes e o turno de trabalho, duas dessas professoras lecionava no período noturno, o que implica dizer que atuavam na EJA.

Sobre as questões de currículo, concepção pedagógica que deve sustentar e nortear o trabalho pedagógico da escola, o tipo de sujeito que deseja formar não são elementos constituintes do Projeto Político-Pedagógico, dessa forma o PPP torna-se frágil e sem intencionalidade pedagógica. O documento, de forma disfarçada e sem nenhum embasamento teórico consistente, diz que a “prática pedagógica irá alicerçar uma aprendizagem significativa e integradora, garantindo interesse e motivação na formação de pessoas críticas, competentes e participativas” (PPP, 2015).

As ações do Plano de Ação propostas pelo PPP estão intimamente ligadas a questões de cunho conteudista, propondo o trabalho com “textos significativos dentro da realidade do educando, oficinas pedagógicas e concursos de produção textual” (PPP, 2015). Em relação às metas, estão sendo propostos a construção de área para recreação, cozinha e preparo do terreno para o plantio de uma horta na escola (PPP, 2015).

No que diz respeito à avaliação, ato importante em qualquer atividade desenvolvida pela escola, o documento sinaliza que o Projeto Político-Pedagógico passará por avaliações, com a finalidade de atualizar-se sempre, de modo que atenda às necessidades pedagógicas, administrativas e organizacionais da instituição (PPP, 2015). Diante do diálogo com as professoras que atuam na EJA na Escola Municipal Torto Arado, esse processo de avaliação com a finalidade de atualizar-se nunca ocorreu, tanto que o documento fornecido pela escola e aqui analisado ainda é do ano de 2015, não contendo nele nenhum indício de revisão, implementação e/ou atualização.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser para as escolas um instrumento de diálogo, de reflexão, de tomada de decisões e de direcionamentos. Nessa perspectiva, ele precisa estar alinhado às demandas da sociedade, entretanto, conforme pontua Veiga (2013, p. 9), “[...] as determinações mais amplas da sociedade não podem relegar a um segundo plano as especificidades do contexto da escola.”

O campo e a Educação de Jovens e Adultos foram completamente invisibilizados no PPP da Escola Municipal Torto Arado. Em nenhuma seção o

documento fez menção a esta modalidade educativa, o que houve foi a total desconsideração desses sujeitos, que construíram as suas histórias com as marcas da negação, da exclusão, da violência, da subordinação e da segregação.

Diante do exposto, reafirmamos que se faz necessário que os jovens, adultos e idosos do campo sejam reconhecidos como sujeitos de direitos na sociedade, e a escola tem um papel fundamental nesse processo através do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Curricular. As especificidades dos estudantes camponeses da EJA não podem ser subalternizadas e nem relegadas a segundo plano, nesse sentido entendemos que o PPP da Escola Municipal Torto Arado, ancorado pelos princípios democráticos, deve assegurar a participação desses sujeitos na escola e reconhecer as suas singularidades.

5.1 Proposta Curricular da EJA do Município de Santo Antônio de Jesus

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da educação básica brasileira ofertada na rede municipal de ensino da cidade de Santo Antônio de Jesus. Essa modalidade de ensino visa garantir o acesso à educação gratuita de qualidade e a permanência no processo educacional aos sujeitos que moram e têm suas vidas organizadas no campo e na cidade, os quais tiveram suas trajetórias marcadas pela exclusão, principalmente no ambiente escolar, e foram impedidos de iniciar e/ou concluir as etapas da educação básica em idade considerada regular pela legislação.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Santo Antônio de Jesus é amparada pela legislação que orienta e ampara a educação do país, bem como pelos documentos normativos e orientadores, a exemplo das diretrizes, portarias, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros. No contexto local, a EJA é ancorada pelo Plano Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus – PME SAJ (2015) com vigência até o ano de 2025, pelo Referencial Curricular Municipal de Santo Antônio de Jesus – RCM SAJ (2020) e pela Proposta Curricular Municipal denominada de Nova EJA, em vigência desde o ano de 2022.

O Plano Municipal de Educação é uma política educacional que deve ser elaborada e implementada considerando a realidade do município e tem como premissa estabelecer metas e estratégias direcionadas à educação municipal. O PME do município de Santo Antônio de Jesus foi elaborado no ano de 2015 em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, Lei

nº 13.005/2014. O Plano Municipal de Educação é o documento de maior referência para reger a educação municipal.

O PME de Santo Antônio de Jesus tem uma seção destinada à Educação de Jovens e Adultos. Nessa seção é dito que “A modalidade de ensino EJA tem como propósito oportunizar a esta população, acesso a escolarização” (SAJ, 2015, p. 57). A EJA no município, de acordo com o PME, está “articulada com outros programas e projetos governamentais, tais como: Brasil Alfabetizado, Todos pela Educação (TOPA), entre outros” (SAJ, 2015, p. 57).

O Plano Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus demonstra reconhecer a realidade da Educação de Jovens e Adultos, inclusive sinalizando que a taxa de evasão na EJA ainda é alta. O documento identifica a evasão na EJA ao afirmar que:

Isso acontece devido a diversos fatores como a necessidade do educando adulto cumprir sua carga horária de trabalho; carência de uma cultura de valorização da escolarização; bem como o compromisso religioso que muitas vezes é priorizado em detrimento às aulas (SAJ, 2015, p. 57).

De certa maneira, concordamos com o PME em relação aos motivos que levam à evasão da EJA, entretanto, há outros fatores, como a ausência de condições mínimas de permanência do estudante adulto na escola, quando a mesma reproduz um currículo desarticulado da realidade dos estudantes, a dificuldade de transporte para conduzir os estudantes, principalmente aqueles que têm que se deslocar do campo para a cidade devido ao fechamento das escolas, dentre outras razões.

Apesar de não propor nenhuma solução para esta questão, o PME de SAJ apresenta também uma situação relacionada à dificuldade do cumprimento do horário de aula, principalmente por parte dos estudantes do campo.

O aluno pelo cansaço de um dia de trabalho pede para sair mais cedo, mesmo tendo chegado após o horário. O transporte dos professores que tem de passar em duas ou mais unidades escolares, já que o professor se desloca da zona urbana para a rural. Mesmo o município disponibilizando transporte escolar para os estudantes e os professores da EJA (SAJ, 2015, p. 58).

Apesar de fazer parte dos mesmos coletivos e pertencer à classe trabalhadora, a realidade dos estudantes do campo é totalmente diferente dos alunos que estudam na cidade. A rotina do estudante trabalhador do campo é totalmente árdua, normalmente tem que acordar cedo, antes do sol raiar para iniciar as atividades laborais; para a mulher campesina, os trabalhos ainda são maiores, pois além de ajudar no trabalho da roça, tem que dar conta dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos, tarefa culturalmente terceirizada para as mães.

Diante disso, é natural que o estudante trabalhador do campo chegue à sala de aula fatigado, logo a escola deve estar preparada para compreender essas especificidades. A LDB, no entanto, prevendo essas questões, no artigo 24, inciso VII, § 1º, incluído pela Lei nº 13.415 de 2017, orienta que “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1996, grifo nosso). Do mesmo modo, considerando os estudantes adultos que vivem no campo, a LDB preconiza que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

O Plano Municipal de SAJ tem conhecimento dos problemas que afligem o campo, contudo, não propõe nenhuma solução no sentido de garantir à educação aos estudantes camponeses. Inclusive, o documento parece desconhecer ou ignorar a LDB, uma vez que ao reconhecer as especificidades do estudante trabalhador do campo, a lei sinaliza os procedimentos a serem tomados pelos sistemas de ensino.

Em relação às metas municipais, para a Educação de Jovens e Adultos, o Plano Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus reservou as metas 8, 9 e 10 para essa modalidade de ensino, as quais estabelecem:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da localidade de menor escolaridade no município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: 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 2016 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: Oferecer, em regime de colaboração, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (SAJ, 2015, p. 91-93).

Para cada meta, o Plano Municipal de Educação também estabeleceu as respectivas estratégias. A quantidade de estratégias estabelecidas e implementadas pelo município está detalhada na tabela a seguir:

Tabela 05: Metas e estratégias previstas e implementadas para a EJA pelo PME SAJ - 2015 a 2025

META 8		META 9		META 10	
ESTRATÉGIAS	IMPLEMENTADAS	ESTRATÉGIAS	IMPLEMENTADAS	ESTRATÉGIAS	IMPLEMENTADAS
03	01	14	03	04	0

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do PME e da Secretaria Municipal de Educação (2023).

O município de Santo Antônio de Jesus está no oitavo ano de vigência do Plano Municipal de Educação, contudo os dados organizados na tabela acima revelam que ele não tem conseguido implementar as estratégias estabelecidas para o cumprimento das metas 8, 9 e 10 direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. De acordo com as informações obtidas por meio da Secretaria Municipal de Educação, o município conseguiu implementar e, em alguns casos de forma parcial, apenas quatro estratégias referentes às metas 8 e 9. Em relação à meta 10, o município não conseguiu implementar nenhuma das quatro estratégias definidas.

No que se refere a meta 8, das três estratégias que foram estabelecidas, o município conseguiu implementar apenas a estratégia 8.3. Essa estratégia prevê “promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude” (SAJ, 2015, p. 91). Em relação à meta 9, a Secretaria Municipal de Educação afirmou que já foram implementadas as seguintes estratégias:

- 9.2 Garantir a oferta de transporte aos professores e coordenadores do sistema municipal de ensino, que atuam na Educação de Jovens e Adultos, para o desempenho de suas respectivas funções;
- 9.3 Garantir espaços adequados na infraestrutura dos prédios escolares do sistema municipal de ensino a fim de proporcionar um ambiente alfabetizador para a EJA; (SAJ, 2015, p. 92).

Sobre essas informações, é importante ressaltar que, na prática, as estratégias descritas acima não foram implementadas em sua totalidade, uma vez que em relação à estratégia 9.2, a Secretaria Municipal de Educação oferta transporte apenas para os profissionais da EJA que se deslocam para as escolas do campo, enquanto os da cidade recorrem a outros meios de mobilidade para chegar até o local de trabalho. Quanto a estratégia 9.3, levando em consideração a realidade da Escola Municipal Torto Arado, os espaços não são adequados a ponto de proporcionarem um ambiente alfabetizador para os estudantes da EJA, dessa forma podemos atestar que esta estratégia não foi implementada de forma integral.

Ainda, em relação à meta 9, a Secretaria Municipal de Educação afirmou que a estratégia 9.11 já foi implementada, a qual propõe “Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, bem como a sua permanência” (SAJ, 2015, p. 93).

Os desafios para elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, erradicar o analfabetismo absoluto, bem como reduzir em 50% (cinquenta por cento) o analfabetismo funcional são enormes, principalmente se considerarmos o declínio no número de escolas na cidade e no campo que ofertam a Educação de Jovens e Adultos no município de Santo Antônio de Jesus, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 06: Escolas que ofertaram e ofertam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Santo Antônio de Jesus - 2013 a 2023

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
CIDADE	09	06	08	07	08	07	07	07	05	01	01
CAMPO	10	08	07	07	09	07	07	06	05	05	04
TOTAL	19	15	15	14	17	14	14	13	10	06	05

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo Escolar e do QEdu (2023).

Os dados sistematizados e informados na tabela acima indicam que houve uma redução gradativa no número de escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos ao longo dos últimos dez anos no município de Santo Antônio de Jesus. De 2013 a 2023 foram fechadas mais de 95% (noventa por cento) de escolas que ofertavam a EJA na cidade, e no campo esse percentual chegou a 60% (sessenta por cento). Percebe-se que a partir do ano de 2022 houve a centralização da oferta da EJA em apenas uma instituição de ensino na zona urbana. A escola que atualmente oferta a Educação de Jovens e Adultos encontra-se localizada na região central da cidade, contribuindo para que os estudantes pertencentes à classe trabalhadora e que moram nas regiões periféricas não tenham acesso à escola, dessa forma, mais uma vez a educação é negada para esses estudantes.

O campo também não ficou isento do fechamento de escolas que oferecem a EJA. Há uma demanda substancial pela oferta de vagas para o campesinato brasileiro, uma vez que o campo é o lugar, segundo Araújo e Carvalho (2012), onde historicamente a população ficou à mercê das políticas públicas educacionais,

contudo se depender das ações do governo municipal de Santo Antônio de Jesus, essa carência parece estar distante de ser sanada, pois o que houve a cada ano foi a redução de escolas ao fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no campo.

Tabela 07: Matrículas na EJA de 2013 a 2022 na Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Jesus

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CIDADE	1.613	1.581	885	758	540	764	839	636	605	362
CAMPO	420	321	347	314	370	311	252	222	281	233
TOTAL	2.033	1.902	1.232	1.072	910	1.075	1.091	858	886	595

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo Escolar e QEdu (2023).

O declínio no número de matrículas efetivadas na EJA acompanha a redução de escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. A diminuição pela procura de vagas para dar continuidade aos estudos decorre da diminuição de escolas que possam ofertar a EJA e garantir aos estudantes a retomada dos estudos. Na cidade, os números são alarmantes, enquanto no ano de 2013 havia 1.613 (um mil seiscentos e treze) estudantes matriculados, no ano de 2022 esse percentual diminuiu em quase 5 vezes, totalizando 362 (trezentas e sessenta e duas) matrículas efetuadas. No campo, o declínio das matrículas acompanhou o mesmo ritmo, houve a redução em praticamente 50% (cinquenta por cento) no total de estudantes matriculados.

Na Escola Municipal Torto Arado, aconteceu o mesmo fenômeno, houve a redução no número de matrículas, segundo demonstra a tabela abaixo.

Tabela 08: Matrículas realizadas na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado – 2020 a 2023

MATRÍCULAS			
2020	2021	2022	2023
68	69	47	42

Fonte: Elaborada pelo autor de acordo com as Fichas de Matrícula da Escola Torto Arado (2023).

Nos anos de 2020 e 2021, o país vivenciou a pandemia de Covid-19, fato que contribuiu para a evasão escolar e a diminuição no número de matrículas, uma vez que a determinação pelo ensino remoto impossibilitou que os estudantes, principalmente do campo, acompanhassem as aulas e/ou atividades. Porém, observamos que nesses dois anos houve um equilíbrio na quantidade de alunos na

Escola Municipal Torto Arado, apesar de nos anos seguintes (2022 e 2023) ocorrer uma diminuição significativa na procura de vagas pelos estudantes da EJA.

O município de Santo Antônio de Jesus está se aproximando do fim da vigência do seu Plano Municipal de Educação, contudo o município está cada vez mais distante de cumprir as metas estabelecidas para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que com o fechamento das escolas, a redução da oferta de vagas e a diminuição no número de matrículas torna-se impossível elevar a escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização e erradicar o analfabetismo, conforme propõem as metas 8 e 9 do PME – SAJ.

Para além do Plano Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus, encontra-se em vigor e ampara a educação do município o Referencial Curricular Municipal – RCM SAJ. Este documento foi concebido no ano de 2020, logo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, que exigiram que todos os municípios construíssem e/ou redefiníssem os seus currículos em consonância com as orientações estabelecidas para todas as etapas e modalidades da educação em nível nacional.

O Referencial Curricular Municipal de Santo Antônio de Jesus tem como objetivo delinear uma proposta para a educação do município que norteará o trabalho dos educadores, nesse sentido o RCM SAJ aborda questões ligadas à *práxis*, as quais servem de instrumento de apoio ao planejamento do ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e as suas modalidades. Diferente de outros documentos, o Referencial Curricular traz o organizador curricular da EJA, contendo a distribuição dos conteúdos de cada componente curricular de acordo com as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC.

Sobre isso, é importante destacar que há um silenciamento da EJA na Base Nacional Comum Curricular. Esse documento não faz menção e não traz nenhuma abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos, nesse sentido os municípios de certa maneira tiveram a liberdade de (re)pensar suas propostas e construir um currículo que melhor dialogasse com as reais demandas da EJA, ou, elaborar de acordo com as competências e habilidades destinadas às crianças e adolescentes, previstas no documento norteador.

O Referencial Curricular Municipal de Santo Antônio de Jesus (2020) tenciona que a modalidade de ensino EJA precisa de uma organização curricular e

metodológica diferenciada, baseada em princípios que respeitem e valorizem a diversidade dos sujeitos. Dessa maneira, o referido documento diz que é necessário utilizar temáticas relacionadas às vivências e à realidade dos alunos, que atendam às suas necessidades e anseios e que valorizem os seus conhecimentos prévios, mas sem deixar de ofertar o conhecimento científico, técnico e profissional.

Porém, o que observamos é que na prática a organização curricular da EJA proposta pelo RCM SAJ abortou a premissa de considerar as especificidades dos estudantes, uma vez que o documento foi elaborado de acordo com as proposições da BNCC, que prima por uma educação baseada em competências e habilidades e coloca no bojo os mesmos conjuntos de aprendizagens para as crianças e adolescentes. “O ensino da EJA, em Santo Antônio de Jesus – BA, visa promover a construção de saberes e habilidades tendo como referência a BNCC” (SAJ, 2020, p. 272).

Nessa perspectiva, o organizador curricular proposto para a Educação de Jovens e Adultos, organizado por áreas do conhecimento e estruturado por eixos temáticos, saberes e expectativas de aprendizagem foi elaborado com as mesmas habilidades e conteúdos destinados às turmas regulares do Ensino Fundamental. As habilidades do Ensino Fundamental foram copiadas da BNCC e transportadas para o organizador da EJA, sem nenhuma adequação às especificidades dos sujeitos que são atendidos nesta modalidade de ensino.

Essa forma de conceber o organizador curricular da EJA vai em desacordo com a perspectiva de ensino defendido por Freire (2001), ao afirmar que os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos à cotidianidade dos sujeitos. Diante de tudo isso, notamos que os problemas pedagógicos ou de financiamento, historicamente enfrentados por esta modalidade educativa que atende a classe trabalhadora do campo e da cidade, ainda persistem.

Atualmente, compondo a sequência do Referencial Curricular Municipal, a Educação de Jovens e Adultos no município de Santo Antônio de Jesus encontra-se ancorada por uma proposta curricular denominada de Nova EJA. Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021, a então Dirigente Municipal de Educação expressou o desejo de redesenhar a modalidade educativa direcionada para a educação de jovens e adultos do município, a partir da sua oferta atrelada à Educação Profissional, amparando-se na meta 10, estabelecida no Plano Municipal de Educação, que prevê a oferta da EJA integrada à Educação Profissional.

Para o cumprimento da meta 10 do PME do município de Santo Antônio de Jesus, foram criadas quatro estratégias, as quais devem ser cumpridas no período de dez anos, durante a vigência do Plano Municipal de Educação. Dentre as estratégias previstas, a 10.2 e a 10.3 determinam:

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

10.3 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 das populações itinerantes, do campo e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância; (SAJ, 2015, p. 93).

Além de se ancorar no Referencial Curricular Municipal e no Plano Municipal de Educação, para justificar a proposta da Nova EJA aliada à qualificação profissional, a Proposta Curricular Municipal também se fundamentou na Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais que abordam ações voltadas para a flexibilização de oferta da Educação de Jovens e Adultos e elevação da escolaridade desses alunos. Nessa perspectiva, ao justificar a nova proposta da EJA, o documento enfatiza que “[...] nosso município implanta uma ação pedagógica e cidadã, num projeto intitulado de Nova EJA, articulando a política da Educação de Jovens e Adultos ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho”. (Proposta Curricular NOVA EJA, 2022, p. 2).

Percebe-se que a configuração da Nova EJA não está preocupada em conceber um currículo que proponha a formação integral do sujeito, mas uma formação baseada em competências, modelando o sujeito estudante da EJA do campo e da cidade para se submeter ao mercado de trabalho. Jesus e Cunha Junior (2022, p. 249) pontuam que:

Essa submissão da EJA ao mercado afeta a liberdade de escolha ao conteúdo que estará presente no processo formativo dos estudantes, impedindo um desenvolvimento mais amplo que contemple a diversidade das potencialidades humanas e que garanta mais do que uma resolução parcial e emergencial da pobreza e dos conflitos sociais.

Ainda, para Jesus e Cunha Junior (2022), a oferta da EJA na perspectiva da formação para o mercado de trabalho deixa de lado a real necessidade que é de ruptura, mudança da ordem estabelecida e quebra do ciclo de reprodução social desigual e excludente.

A Nova EJA estabeleceu a junção de todos os anos escolares (1º ao 5º) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um único segmento. Até o ano de 2021, a

Educação de Jovens e Adultos no município de Santo Antônio de Jesus estava organizada em estágios, distribuídos em Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV. Cada estágio tinha duração de um ano e correspondia a dois anos escolares, com exceção do Estágio I, que era composto por três (3) anos escolares (1º, 2º e 3º anos).


Quadro 03: Organização da Educação de Jovens e Adultos em Santo Antônio de Jesus até 2021

ORGANIZAÇÃO DA EJA ATÉ 2021		
Estágios	Duração	Equivalência de anos
Estágio I	1 ano	1º, 2º e 3º anos
Estágio II	1 ano	4º e 5º anos
Estágio III	1 ano	6º e 7º anos
Estágio IV	1 ano	8º e 9º anos

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Organização Curricular da EJA de Santo Antônio de Jesus.

Devido à implantação da Nova EJA no ano de 2022, a Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos foi reorganizada, passando a incluir na sua proposta a Formação Profissionalizante. Os anos escolares que eram organizados em estágios passaram a ser organizados por segmentos, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 02: Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos

 **Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Jesus**
Secretaria Municipal da Educação

6/2020, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021 E RESOLUÇÃO CME/SME

1º SEGMENTO		1º ao 5º ano	
2º SEGMENTO		A	6º e 7º anos
		B	8º e 9º anos

SEGMENTO	DIAS LETIVOS	HORAS LETIVAS	SEMANAS LETIVAS	DIAS SEMANAIS	AULAS DIÁRIAS	DURAÇÃO HORAS/AULA
1º	200	800	40	05	04	40 min.
2º	400	1.600	80	05	04	40 min.

CARGA HORÁRIA POR COMPONENTE CURRICULAR

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES											CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	CARGA HORÁRIA TOTAL POR SEGMENTO
	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INGLESA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ENSINO RELIGIOSO	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONALIZANTE				
	5	1	1	1	5	1	1	1	1	5				
1º SEGMENTO	TOTAL DE HORAS P/ COMPONENTE CURRICULAR	200	40	40	200	40	40	40	40	200	20	800	800	
2º SEGMENTO	A	5	2	1	1	5	1	1	1	4*				
	TOTAL DE HORAS P/ COMPONENTE CURRICULAR	200	80	40	40	200	40	40	40	160	22	860	1.720	
	B	5	2	1	1	5	1	1	1	4*				
TOTAL DE HORAS P/ COMPONENTE CURRICULAR	200	80	40	40	200	40	40	40	40	160	22	860		

Fonte: Proposta Curricular Municipal de Santo Antônio de Jesus – Nova EJA (2023).

Como podemos observar na figura acima, além da inserção da Formação Profissionalizante, houve uma reorganização em relação aos segmentos, dessa forma o segmento I da Nova EJA passou a ser composto pelos cinco primeiros anos escolares que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segmento II foi dividido em A e B, sendo configurado da seguinte maneira: segmento A, composto pelas turmas do 6º e 7º anos, enquanto o segmento B, pelas turmas do 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A duração de cada segmento é de um (1) ano, porém o que nos chama atenção é o fato de o segmento I ter a mesma duração do segmento II, tendo em vista que ele passa a compor todos os cinco (5) anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes jovens, adultos e idosos que frequentam essas turmas, normalmente, são os alunos que abandonaram a escola precocemente e ficaram longos períodos afastados da escola, ao retornarem chegam com resquícios de uma escolarização fragmentada, com a aprendizagem comprometida, apresentando lacunas em sua formação, principalmente quanto ao domínio da leitura e da escrita.

Ao acelerar o processo de escolarização dos estudantes da EJA, acoplando todos os anos escolares em um único segmento com a duração de um ano, e ainda reservando uma carga horária de 200h para a formação profissionalizante, a escola está impedindo o acesso de conhecimentos indispensáveis à formação humana. Há uma preocupação maior em relação ao aligeiramento da escolarização e formação efetiva desses educandos. Jesus e Cunha Júnior (2022, p. 250) afirmam que:

Ao tentar atender as demandas do mercado, este extremamente dinâmico, o sistema educacional submetido a essas demandas torna os processos formativos da classe trabalhadora cada vez mais aligeirados. Para isso retira conteúdos importantes no sentido de formação integral dos sujeitos, resumindo-se a formação meramente técnica para o trabalho.

O aligeiramento da formação dos estudantes da EJA para o mundo do trabalho, conforme também pontuam Lima, Rodrigues e Costa (2021, p. 344), “segue a tendência da implantação de cursos de formação de mão de obra rápida para suprir a necessidade de tornar o fluxo de empregos informais mais intenso”.

Os componentes que compõem a matriz curricular da Nova EJA são os mesmos que pertencem às Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental preconizadas na BNCC. Nesse sentido, serão ofertados os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, além da inserção do componente Formação Profissional.

Esses componentes curriculares serão ofertados tanto no segmento I quanto no segmento II A e B, com exceção de Língua Inglesa e Educação Física, que não são contemplados no segmento I.

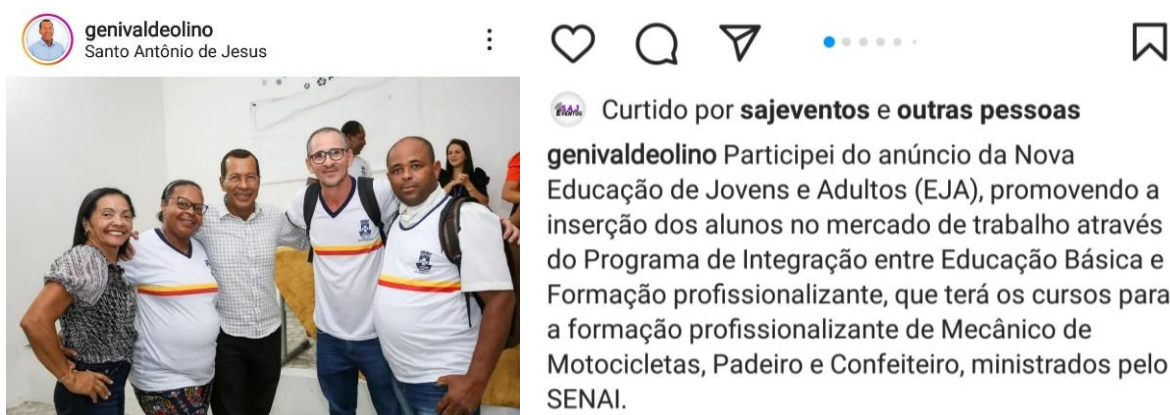
Concomitante à oferta dos componentes listados acima, será ofertado o componente curricular Formação Profissionalizante, com carga horária semanal de 5 horas/aulas. De acordo com o documento que institui a Nova EJA:

Esse componente curricular será ofertado por uma proposta pedagógica com saberes diversificados e embasados nos eixos temáticos das unidades letivas e fundamentada em conteúdos com vistas à formação e/ou à qualificação em diferentes perfis profissionais (Proposta Curricular Municipal Nova EJA, 2022).

Esse componente curricular está atrelado à Qualificação Profissionalizante dos estudantes, que de acordo com a Proposta Curricular Municipal da Nova EJA, serão ofertados cursos por meio de convênio entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas – SEBRAE, bem como entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO Campus de Santa Inês, Instituto Federal da Bahia – IFBA e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Em relação aos cursos que serão ofertados como qualificação profissionalizante, a forma de oferta, a periodicidade e disponibilidade de vagas não são mencionadas no documento norteador da Nova EJA. Porém, em uma publicação na rede social, o atual prefeito do município de Santo Antônio, Genival Deolino, divulgou alguns cursos que serão ofertados como Qualificação Profissional, em atendimento à Proposta Curricular Profissionalizante da Nova EJA.

Figura 03: Anúncio da Nova EJA pelo prefeito de Santo Antônio de Jesus



Fonte: Rede Social - Instagram do prefeito Genival Deolino (2023).

De acordo com a postagem realizada pelo prefeito em sua rede social, serão ofertados em parceria com o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, para os estudantes jovens, adultos e idosos da EJA da rede municipal de ensino de Santo Antônio de Jesus, os cursos de Mecânico de Motocicletas, Padeiro e Confeiteiro.

Segundo apontam os dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2023), no ano de 2022, 58,9% das matrículas realizadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos foram predominantemente compostas por estudantes do sexo feminino, sendo essa também uma realidade da Escola Municipal Torto Arado, uma vez que, conforme os dados de matrículas disponibilizados pela referida escola, nesse ano, houve mais de 60% de matrículas efetuadas nesta modalidade de ensino por estudantes do sexo feminino. Nesse sentido, mesmo os dados revelando que a maioria dos estudantes da EJA é composto por mulheres, observa-se que os cursos profissionalizantes ofertados pela Nova EJA no município de Santo Antônio de Jesus, em parceria com o SENAI, são mais direcionados para o público masculino.

Em vista disso, ressaltamos que não há nenhum impedimento em uma mulher realizar um curso de mecânico, padeiro ou confeiteiro, do mesmo modo que defendemos o seu direito de escolha em optar por realizar um desses cursos supracitados ou qualquer outro oferecido pela Nova EJA. O que pontuamos é o fato de que a oferta desses cursos não deve ser direcionada a um grupo específico, mas que leve em consideração a diversidade de alunos, seja ela de gênero, etária, territorial, dentre outras que compõem as especificidades das turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Concordamos que o desejo de muitos estudantes que recorrem à EJA é a busca pela escolarização, a fim de obter a formação e os conhecimentos necessários para se inserir no mercado de trabalho e assim conseguir um emprego formal e melhorar as suas condições de vida e de suas famílias. Sabemos, também, que os estudantes da EJA pertencem à classe trabalhadora e que muitos deles exercem atividades no campo e trabalhos informais, como agricultor, pintor, pedreiro, manicure, mecânico, doméstica, dentre outros.

Nesse sentido, compreendemos que a escola, além de contribuir com a formação escolar, tem o papel de elevar a autoestima dos estudantes e potencializar neles o desejo de conquistar espaços diferentes daqueles em que já estão inseridos, logo a oferta desses cursos profissionalizantes sem a formação humana, crítica e

social os manterá nas mesmas condições de vida e os tornará empreendedores da própria miséria.

Lima, Rodrigues e Costa (2021) apontam que a Educação de Jovens e Adultos, ao fundamentar-se na formação para o mercado, assume um caráter alienante, visto que serve apenas para atender a interesses imediatos e para passar a falsa ideia de que os indivíduos são os responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso na busca por emprego. Corroborando os autores, Jesus e Cunha Junior (2022, p. 249) afirmam que “Desse modo, os indivíduos são levados a acreditar que não conseguem empregos ou não ganham dinheiro por falta de qualificação profissional e de competências e habilidades que o mercado necessita e que os manteria empregados”.

Nesse viés, outro elemento a ser considerado é a total ausência de uma política para o estudante jovem, adulto e idoso do campo no que diz respeito à formação profissionalizante tencionada pela Nova EJA. Como já dito antes, a Proposta Municipal Curricular da Nova EJA, ao determinar a oferta dessa modalidade atrelada à formação profissionalizante, ancora-se na meta 10 do Plano Municipal de Educação que prevê oferecer, até 2025, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da EJA de forma integrada à educação profissional.

Para o cumprimento dessa meta, consta em uma das estratégias que os cursos serão planejados e oferecidos levando em conta as características do público da educação de jovens e adultos e observando as especificidades de cada população, como as populações do campo e quilombolas (SAJ, 2015).

A estratégia 10.3 do PME sinaliza que os cursos planejados devem ser de acordo com as características do público da EJA, levando em consideração as especificidades dos povos do campo, entretanto, ao propor a Nova EJA, percebemos que houve uma total exclusão dos estudantes camponeses por esse documento. Diante disso, cabe refletir: Que cursos profissionalizantes serão ofertados para os estudantes da EJA do campo? Como esses cursos chegarão a esses estudantes? Em que momentos esses cursos serão realizados? Os cursos para os estudantes do campo são os mesmos direcionados para a cidade? Os cursos dialogarão com a realidade dos estudantes da EJA do Campo?

Nesse rumo, embora a Proposta Curricular da Nova EJA não traga as respostas para essas perguntas, entendemos e almejamos que o processo educativo nas escolas do campo deve estar articulado com as vivências dos sujeitos da EJA do campo, como pontuam Lima, Rodrigues e Costa (2021), ao afirmarem que a formação

profissional na Educação do Campo deve ser de auxiliar os trabalhadores rurais no enfrentamento dos desafios de produzir na atualidade, articulando os novos saberes com o trabalho realizado por eles, bem como contribuir com a defesa das terras dos povos originários.

Assim, é preciso compreender que o espaço de educação do campo é um território de disputa contra os interesses do agronegócio, em defesa do acesso a terra e também da luta em prol de um outro modelo de educação e de sociedade que não seja pautada na exploração e no individualismo.

5.2 Os educandos da EJA da Escola Municipal Torto Arado: perfil e suas percepções

Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos no campo requer (re)conhecermos quem são esses sujeitos. Para isso, no processo de realização desta pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário. De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 10) esse instrumento é composto por um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Optamos por esse instrumento de produção de dados devido a algumas vantagens, conforme argumentam Marconi e Lakatos (2008, p. 203-204): a) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; c) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; d) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; e) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; h) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

O processo de produção e geração de dados por meio da aplicação do questionário estava programado para ocorrer no mês de fevereiro do ano em curso, porém devido ao adiamento das aulas pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Santo Antônio de Jesus para o mês seguinte, só foi possível iniciar esse processo durante o mês de março. Pelo fato de essa etapa coincidir com o início do ano letivo, enfrentamos algumas pequenas dificuldades, devido à baixa frequência dos alunos nesse momento de retorno às aulas. Normalmente os alunos da EJA da Escola Municipal Torto Arado efetivam e/ou confirmam as suas matrículas e passam a frequentar as aulas a partir da segunda semana de aulas, além disso, a infrequência

na primeira semana de aulas se deu em função da ausência do transporte escolar para condução dos estudantes que residem nas comunidades rurais circunvizinhas à escola.

Decorridos esses entraves, em data previamente agendada com a diretora e em acordo com as professoras que atuam nas três turmas da EJA da Escola Municipal Torto Arado, dialogamos com os estudantes, com a finalidade de apresentar o objeto de estudo e a sua importância, bem como convidá-los para participar da pesquisa.

Os momentos seguintes ocorreram em dias pré-estabelecidos, durante a terceira e quarta semana do mês de março. Para a aplicação do questionário, contamos com a ajuda das professoras das turmas, no sentido de organizar os dias de aplicação e o grupo/segmento que iria responder ao questionário. Essa organização foi necessária para não comprometer a dinâmica da sala de aula e proporcionar melhor fluência na aplicação do questionário.

Nesse sentido, aplicamos o questionário com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes jovens e adultos da escola *lócus* da pesquisa. O questionário foi composto por questões abertas e fechadas e aplicado para quatorze estudantes regularmente matriculados nas três turmas da EJA da Escola Municipal Torto Arado, distribuídas nos segmentos I, II A e II B. A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, após eles manifestarem o interesse em participar da pesquisa e assinarem o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE.

O questionário aplicado foi estruturado em duas partes: a primeira parte foi composta por questões relacionadas ao perfil e às condições socioeconômica e profissional dos estudantes e a segunda parte do questionário foi composta de questões que buscaram obter informações sobre a realidade escolar e as suas percepções em relação à escola e à EJA.

Uma das características das turmas de Educação de Jovens e Adultos é a heterogeneidade dos sujeitos. O Parecer CEB 11/2000 faz um retrato desses sujeitos ao afirmar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. Esses sujeitos apresentam perfis e condições socioeconômicas distintas, entretanto algumas características se inter cruzam, como a raça, o gênero e o estado civil. O perfil dos estudantes da Escola Torto Arado está descrito no quadro a seguir e demonstra essas características.

Quadro 04: Perfil dos participantes da Escola Municipal Torto Arado

Estudantes	Sexo	Idade	Cor	Religião	Est. Civil	Filhos
Crispina	F	Entre 15 e 30 anos	Preta	Católica	Solteira	Sim - 1
Crispiniana	F	Entre 15 e 30 anos	Preta	Católica	Separada	Sim - 2
Domingas	F	Entre 46 e 60 anos	Parda	Católica	Casada	Sim - 3
Dona Miúda	F	61 anos ou mais	Parda	Católica	Viúva	Não
Donana	F	61 anos ou mais	Preta	Católica	Solteira	Sim - 3
Firmina	F	Entre 31 e 45 anos	Preta	Católica	Solteira	Sim - 4
Flora	F	Entre 15 e 30 anos	Preta	Católica	Solteira	Sim - 1
Hermelina	F	Entre 46 e 60 anos	Parda	Católica	Solteira	Sim - 2
Maria Cabocla	F	Entre 46 e 60 anos	Branca	Católica	Casada	Sim - 1
Severo	M	Entre 31 e 45 anos	Preto	Católico	Solteiro	Sim - 1
Sutério	M	Entre 31 e 45 anos	Preto	Candomblé	Solteiro	Não
Valmira	F	Entre 31 e 45 anos	Preta	Católica	Viúva	Sim - 3
Zeca Chapéu Grande	M	61 anos ou mais	Branco	Católico	Casado	Sim - 1
Zezé	M	Entre 15 e 30 anos	Branco	Católico	Solteiro	Não

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março de 2023.

A sistematização dos dados expressos no quadro acima revela um breve perfil dos estudantes que participaram da pesquisa e frequentam as turmas de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado. Alguns elementos dos dados apresentados acima nos chamaram atenção: as turmas fortemente marcadas pela presença de mulheres e quase em sua totalidade pertencentes à raça negra, a maioria dos estudantes se autodeclararam como pretos, pardos e solteiros.

Diante desses dados, defendemos a ideia de que a EJA tem gênero e raça e, conforme afirma Gomes (2011, p. 93), “Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil”. Do mesmo modo concordamos com a afirmação de Arroyo (2011), quando ele diz que desde que a EJA foi concebida, os sujeitos são sempre os mesmos. Nessa perspectiva, Soares (2019) demarca a EJA em quatro grupos distintos: a) os filhos e filhas de famílias pobres que tiveram que abandonar seus estudos para ajudar no sustento da família; b) predominantemente oriundos da raça negra; c) as mulheres (que formam um grupo distinto na EJA); e d) a diversidade religiosa, por ocupar lugar central nas populações em situação de marginalidade social.

Gomes (2011, p. 93) pontua que “é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas

voltadas para jovens e adultos pobres do nosso país”. A predominância de pobres e negros em turmas de EJA está completamente ligada ao processo histórico de exclusão e negação à escolarização a essa população. Desde que a educação formal foi introduzida no país, ela se endereçava a uma pequena parcela de pessoas, formada pelos filhos dos donos de terra e senhores de engenho, enquanto os negros, pobres e camponeses ficaram excluídos do processo educacional. Félix (2022, p. 134-135) acrescenta que “quanto menor a escolarização, maior o número de negros e pardos”. Essa constatação demonstra a desigualdade de acesso e permanência à educação que desfavorece a população negra no Brasil.

Quanto à presença da população feminina na EJA, de acordo com Soares (2019), está no fato de este segmento social ter um histórico de discriminação imposta pelo machismo na sociedade brasileira e a naturalização de que as mulheres deveriam permanecer em casa, na lida dos afazeres do lar e cuidando dos filhos. Ainda, segundo pontua o mesmo autor, “Há inúmeros registros em que o pai proibia a filha de ir para a escola ou mesmo de continuar frequentando os estudos para mantê-las nas tarefas de casa ou com receio de arrumar namorados” (Soares, 2019, s/p).

Além de serem a maioria, os dados apresentados no quadro acima revelam que as mulheres que frequentam as aulas nas turmas da EJA na Escola Torto Arado são pretas ou pardas. Esses dados apontam que há uma disparidade bastante acentuada em relação ao acesso à educação para as mulheres negras e as mulheres brancas, onde do total de dez mulheres que participaram da pesquisa, nove se autodeclararam como pretas ou pardas. Esses números não indicam apenas a realidade desta escola, mas um retrato do Brasil, segundo divulgado em uma pesquisa realizada pela Agência Brasil no ano de 2021 e apresentada por Menezes (2022, p. 143): “a desigualdade educacional é maior entre as mulheres pretas e pobres acima de 65 anos”. Menezes (2022, p. 143) aponta que quando a mulher é idosa e negra, as barreiras sociais ainda são maiores.

Em relação à idade, observamos que nessa escola as turmas são constituídas por alunos com diferentes faixas etárias, desde estudantes que pertencem ao grupo etário que corresponde à fase jovem (entre 15 e 30 anos) a estudantes que estão incluídos no grupo de idosos (entre 46 e 60²¹ anos e 61 anos ou mais). Há uma diversidade geracional e isso ao mesmo tempo que demonstra um potencial no

²¹ São considerados idosos pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, de acordo com a Lei nº 14.423 de 2022 que alterou a Lei nº 10.741 de 2003.

sentido da convivência entre gerações distintas, o que promove uma riqueza cultural e troca de saberes, principalmente por parte dos educandos idosos que trazem consigo uma rica história de vida, marcadas por experiências diversas e conhecimentos acumulados, pode ser um desafio para a escola lidar com diferentes questões de cunho pedagógico e também geracionais. Sobre esses aspectos, Félix (2022, p. 133) aponta para a necessidade de reflexões sobre o currículo e a metodologia utilizada pelos docentes, pois, como afirma Arroyo (2017), é necessário conhecer os sujeitos da EJA para sabermos o que oferecer a eles.

Em outros contextos e espaços, já presenciamos relatos da dificuldade de convivência e integração entre os estudantes que estão em grupos etários diferentes e estudam nas mesmas classes da EJA. Muitas vezes os estudantes com idade mais avançada são depreciados e sofrem preconceitos por parte dos alunos mais jovens, que os consideram como pacatos, ignorantes e desprovidos de conhecimento, questão inclusive que contribui para a não continuidade dos estudos por parte dos idosos.

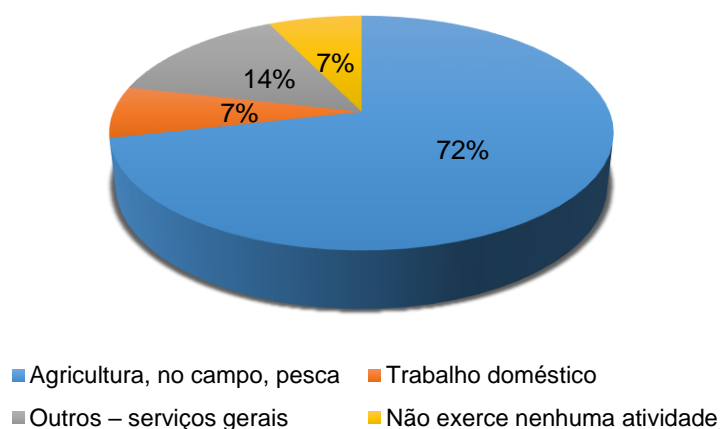
Quanto à religião, observamos que há o predomínio de estudantes que professam a religião católica. Do universo de 14 (quatorze) estudantes que responderam ao questionário, apenas um é praticante de religião de matriz africana.

Em relação à localidade em que esses estudantes residem, sete responderam que moram na mesma localidade em que fica situada a escola e sete educandos sinalizaram que moram em outro local, que fica nas proximidades do estabelecimento de ensino. Ao serem indagados(as) se sempre moraram nessa localidade, a maioria dos estudantes responderam que sim, com exceção de quatro estudantes. Dois desses estudantes, antes de se fixarem nas atuais localidades sinalizadas, residiam em outras comunidades rurais do mesmo município, enquanto os outros dois vieram de áreas urbanas, a saber, Santo Antônio de Jesus e Salvador.

No que diz respeito às condições socioeconômica e profissional, os estudantes que frequentam a EJA, em sua maioria, por serem adultos, pais e/ou mães de famílias, dividem as suas vidas entre as atividades laborais e estudantis, como descreve Arroyo (2017) em seu livro *Passageiros da noite*, ao mencionar que esses estudantes intercruzam os seus caminhos entre o trabalho e a escola. Esses estudantes normalmente pertencem a extratos sociais de menos privilégio, sempre atuando nas mesmas atividades e obtendo as menores remunerações possíveis. Posto isso, no quesito condições socioeconômica e profissional, ao serem inqueridos(as) sobre a

atividade laboral que executam, das alternativas disponibilizadas no questionário obtivemos as seguintes respostas:

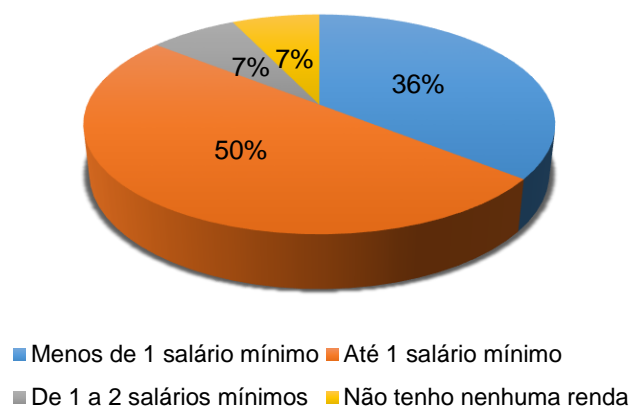
Gráfico 05: Trabalho realizado pelos estudantes da EJA



Fonte: Elaborado pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março de 2023.

Inferimos que o campo é um importante aliado dos estudantes que frequentam a Escola Municipal Torto Arado, uma vez que é neste espaço que a maioria deles, representados por 72% (setenta e dois por cento), exercem as suas atividades laborais, praticando a agricultura, a criação de animais, a pesca etc., de onde retiram o sustento de suas famílias. Embora todos os estudantes residam no campo, 14% (quatorze por cento) realizam atividades de serviços gerais, 7% (sete por cento) realizam trabalho doméstico e ainda há também 7% (sete por cento) que não exercem nenhuma atividade laboral.

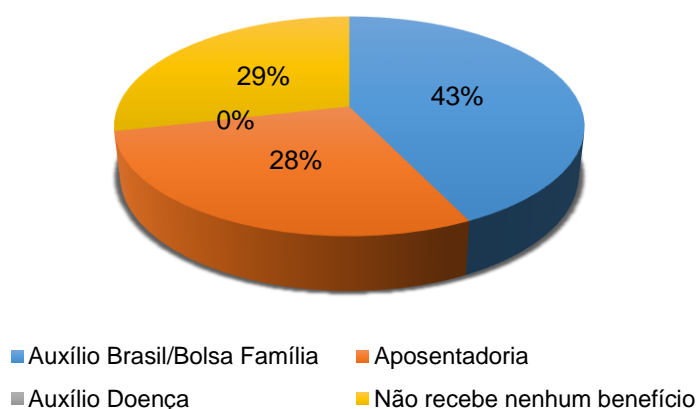
Como consequência das atividades laborais que executam, os trabalhadores e estudantes da EJA recebem as menores remunerações, muitas vezes por realizarem atividades informais ou por não serem assalariados pelos trabalhos realizados. De acordo com as respostas apresentadas pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos do campo, os dados a seguir revelam a renda mensal de suas respectivas famílias:

Gráfico 06: Renda mensal da família dos estudantes da EJA

22

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março de 2023.

Perguntamos aos estudantes da Escola Municipal Torto Arado se eles são beneficiados por algum programa social e/ou algum tipo de benefício ofertado pelo governo e obtivemos as seguintes informações.

Gráfico 07: Benefício recebido pelos estudantes da EJA

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março de 2023.

A trajetória escolar dos estudantes jovens, adultos e idosos é entrecortada e marcada muitas vezes pela ausência de oferta de vagas, pelo fechamento de escolas, pela impossibilidade de continuar os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família, para cuidar dos filhos e/ou da casa, dentre outros fatores diversos que contribuem para a interrupção dos estudos e o abandono da escola. Nesse sentido, o

²² No período em que a Pesquisa de Campo foi realizada, em março de 2023, com o objetivo de aplicar os questionários aos estudantes da EJA na escola *lôcus* da pesquisa, o valor do salário mínimo vigente correspondia a R\$ 1.302,00. Com a Medida Provisória 1172/2023, o salário mínimo foi reajustado para R\$ 1.320,00, passando a vigorar a partir de 1º de maio de 2023.

quadro abaixo sintetiza o percurso dos estudantes da EJA da Escola Municipal Torto Arado, apresentando o período escolar em que eles interromperam os estudos, os motivos que contribuíram para essa interrupção e há quanto tempo eles retornaram à escola.

Quadro 05: Trajetória escolar dos estudantes da Escola Municipal Torto Arado

Estudantes	Segmento	Ficou sem estudar?	Em qual Série/ano	Motivo	Retorno
Crispina	II B	Sim	6ª série	Filho	Há 2 anos
Crispiniana	II B	Sim	6ª série	Filho	Há 2 anos
Domingas	II A	Sim	4ª série	Mudança de residência	Há 3 anos
Dona Miúda	I	Sim	2ª série	Trabalho	Há 1 ano
Donana	I	Sim	-	Impedimento familiar	Há 2 meses
Firmina	II B	Sim	5ª série	Filho	Há 4 anos
Flora	II B	Sim	4ª série	Filho	Há 3 anos
Hermelina	II B	Sim	5ª série	Filho	Há 4 anos
Maria Cabocla	I	Sim	1ª série	Trabalho	Há 2 anos
Severo	I	Sim	4ª série	Trabalho	Há 2 meses
Sutério	II A	Sim	5ª série	Impedimento familiar	Há 1 ano
Valmira	II B	Sim	7ª série	Filho	Há 1 ano
Zeca Chapéu	II B	Sim	5ª série	Trabalho	Há 4 anos
Zeze	II B	Não	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março de 2023.

Embora a legislação educacional assegure que a educação é um direito de todos, inclusive garantindo o acesso e a permanência, nem todas as pessoas tiveram essa oportunidade de forma igualitária. É possível confirmar esse fato se olharmos para a população do campo, que sempre esteve diante de uma situação desfavorável em relação às oportunidades educacionais.

Ao observarmos a trajetória estudantil dos estudantes camponeses da Escola Municipal Torto Arado, evidenciamos que do total de 14 (quatorze) alunos que estão matriculados nos segmentos I, II A e II B e participaram da pesquisa, 13 (treze) interromperam os seus estudos e os motivos que contribuíram para que eles ficassem fora da escola foram os mais variados. Dos motivos que contribuíram para que esses educandos não dessem continuidade aos estudos, apareceram com mais frequência a maternidade (filhos) e o trabalho. Jesus e Cunha Júnior (2022, p. 247) afirmam que

para os jovens e adultos do campo, a necessidade de trabalhar é ainda maior, a ponto de tornar a escolha entre trabalho e estudo uma opção pela própria existência.

O percurso escolar realizado por esses alunos foi bastante curto, a maioria dos estudantes não tiveram a possibilidade de concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental, dessa forma constatamos que eles foram expulsos precocemente da escola e só recentemente puderam retornar aos estudos, conforme as informações trazidas no quadro acima. O campo é marcado por contrastes e desigualdades no que tange ao acesso à escolarização pelos estudantes camponeses, tanto que a escolaridade média da população do campo é bastante inferior se comparada com a da população que reside na cidade, como demonstram os dados a seguir.

Tabela 09: Média de anos de estudo da população de 2012 e 2020

	2012		2020	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
Brasil	10,1	7,7	12,0	10,2
Nordeste	9,3	7,2	11,6	9,9
Bahia	9,3	7,2	11,7	9,3

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE/PNAD (2023).

Os dados acima apontam para uma realidade marcadamente desfavorável à população camponesa. Apesar do aumento que houve em relação aos anos de estudo da população em nível de país, região e estado entre os anos de 2012 e 2020, ainda é perceptível a distância que separa a população urbana da população rural no que se refere ao tempo de estudo e à permanência na escola.

Ainda, no que diz respeito à trajetória escolar dos educandos da Escola Municipal Torto Arado, chamamos atenção para a situação de Zezé, aluno que está matriculado no segmento II B (7º e 8º anos). Zezé é aluno da Educação de Jovens e Adultos e não tem histórico de interrupção de estudos, conforme evidenciamos no Quadro 05. O fato é que parece que Zezé é um daqueles casos de estudantes que vivenciaram situações de fracasso na escola regular e foram encaminhados para a EJA a fim de concluir a escolarização.

Os estudantes camponeses da Escola Municipal Torto Arado passaram também por um processo de negação à educação quando crianças e/ou adolescentes. Muitos deles foram obrigados a interromper o ciclo de escolarização logo no início de sua

trajetória estudantil, enquanto outros tiveram apenas a possibilidade de cursar algumas séries (nomenclatura utilizada pelos estudantes ao responder o questionário) da etapa final do Ensino Fundamental. A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento das famílias, a maternidade precoce, o impedimento por parte de um familiar (pais, maridos etc.) e o fechamento de escolas, principalmente no campo, são alguns dos entraves que atravessam a vida desses estudantes e impedem a sua permanência na escola. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência (Galvão; Di Pierro, 2013, p. 16).

Contudo, a oferta da Educação de Jovens e Adultos e a sua institucionalização como uma política pública educacional traz um alento para esses estudantes. Essa modalidade de ensino é a única possibilidade que resta à classe trabalhadora de acessar a educação e, conseqüentemente mudar o rumo de sua vida. Nesse sentido, o motivo do retorno dos educandos do campo à EJA é marcado pelo desejo de:

Concluir meus estudos para conquistar um bom trabalho e poder dar um futuro melhor a minha família²³ (Crispina – estudante do Segmento II B).

Concluir o ensino médio, para ter mais oportunidade de trabalho (Crispiniana – estudante do Segmento II B).

[...] poder desenvolver na leitura, escrita.” Domingas – estudante do Segmento II A).

[...] aprender a fazer meu nome e tirar meus documentos.” (Donana – estudante do Segmento I).

[...] aprender a ler mais (Hermelina – estudante do Segmento II B).

Ao retornarem para a escola, os estudantes da EJA anseiam adquirir ou recuperar os conhecimentos que lhes foram negligenciados e negados em algum momento de sua trajetória escolar. Com o intuito de saber o que os alunos da Escola Municipal Torto Arado desejam aprender na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Eu desejo aprender tudo que não pude aprender ao longo do tempo que fiquei afastado da escola (Sutério – estudante do Segmento II B).

Tudo aquilo que me incentive a eu concluir meu círculo de estudos (Valmira – estudante do Segmento II B).

Tudo o que for útil para a minha vida, para facilitar e me ajudar no dia a dia (Crispiniana – estudante do Segmento II B).

²³ As respostas foram reproduzidas tal qual os estudantes escreveram no questionário, respeitando fielmente a linguagem utilizada, sem a realização de nenhum ajuste no que diz respeito ao vocabulário, à grafia, acentuação, concordância etc.

Tudo aquilo que não aprendi quando era adolescente que tive a oportunidade e não quis (Hermelina – estudante do Segmento II B).

Domingas, aluna matriculada no Segmento II A, diz que deseja aprender a “*Escrever melhor e ler com clareza e objetividade*”. Esse desejo também é sinalizado por Severo, Maria Cabocla e Dona Miúda, alunos da turma do Segmento I que respectivamente disseram que querem aprender a “*ler mais*”, “*melhorar a leitura*” e “*praticar mais a leitura e a escrita*”.

Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, a maioria dos estudantes da EJA da Escola Municipal Torto Arado expressam o desejo de aprender na escola a leitura e a escrita. Sobre a trajetória escolar dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, Galvão e Di Pierro (2013, p. 16) apontam que:

Alguns foram à escola por períodos curtos e descontínuos, onde realizaram aprendizagens pouco significativas, e vivenciaram experiências de fracasso, castigo e humilhação. A interrupção dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola levaram posteriormente à regressão a condição de analfabetos.

O anseio desses educandos em aprender a ler e escrever é carregado de sentidos que expressam uma aspiração para além da escrita e leitura das palavras isoladamente, conforme remete Freire (2022) em suas cartas pedagógicas no livro *Pedagogia da Indignação*, ao compartilhar o desejo de uma camponesa pernambucana em querer aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros. Para o autor, deixar de ser sombra dos outros implicava para a camponesa independência, autonomia e sair da condição de opressão. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever é o que mais motiva os educandos das turmas da Educação de Jovens e Adultos, desse modo:

Movidos pelo desejo em aprender a leitura e a escrita, tão necessárias nos compromissos sociais, no exercício pleno das crenças e na preservação da liberdade de ir, vir e projetar, esses sujeitos se desafiam em um estudo noturno, após vivenciar um dia de trabalho braçal, expostos a fatores climáticos como o sol, que em suma exige muito da capacidade física (Santos, 2016, p. 94-95).

Araújo e Carvalho (2012) definem o campo como um espaço de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade, assim, a escola do campo deve ser um espaço onde as vivências cotidianas e as experiências de vida e laborais dos camponeses devem ser consideradas, compartilhadas e articuladas com os conteúdos escolares. Nessa perspectiva, perguntamos aos educandos da Escola Municipal Torto Arado se os conteúdos trabalhados na EJA auxiliam na sua vida e/ou

nas atividades desenvolvidas no dia a dia, e de que maneira isso acontece. Todos os alunos responderam que sim, com exceção de Flora, aluna do segmento II B, que respondeu não. A maneira como esses conteúdos auxiliam em suas vidas foram expressos pelos educandos das seguintes formas. Crispina respondeu: *“Mim lembrando alguns assunto que esqueci e na eja está facilitando meu dia a dia e forma de ir mais longe através dos conhecimentos”*. Sutério afirmou que os conteúdos auxiliam em sua vida *“Na maneira de me comportar no ambiente de trabalho e na vida social”*. Para Domingas, os conteúdos trabalhados na EJA ajudam de maneira positiva na sua vida pessoal e profissional. Outros estudantes, a exemplo de Hermelina e Valmira, pontuam que os conteúdos auxiliam na leitura, escrita e para concluir os seus estudos.

Pensando na realidade em que vivem, perguntamos aos alunos da EJA se eles consideram que a escola trabalha com assuntos importantes para a sua comunidade, todos que participaram da pesquisa informaram que sim. Independentemente de sua escolaridade, os estudantes jovens, adultos e idosos do campo e da cidade trazem consigo uma bagagem carregada de saberes, experiências e múltiplas aprendizagens adquiridas ao longo de suas vidas, nesse sentido, esses alunos também vivenciam alguns problemas que afetam a sua comunidade, como a falta de escola, saúde, terra e outros elementos básicos de sobrevivência, bem como identificam as suas necessidades. Diante disso, a escola torna-se um espaço ideal para que haja o diálogo, no sentido de despertar nos estudantes, segundo Santos (2016), o desejo de ser mais e de ser agente de transformação, além de provocá-los a lutar pelos seus direitos e de sua comunidade.

O processo educativo destinado aos jovens, adultos e idosos que estudam no campo deve prescindir de uma prática docente comprometida, ética e política visando à superação da educação bancária, essa que se caracteriza em moldar, domesticar, transformar a pessoa em mero objeto a serviço da cultura dominante, elitista e conservadora (Freire, 2019). Bem como por meio da problematização, dialogicidade e de temas que estejam diretamente alinhados às especificidades, necessidades e contexto de vida dos estudantes público da EJA do campo, julgamos importante saber se eles tinham sugestões de assuntos os quais consideram importantes, mas que ainda não são trabalhados na EJA.

Três estudantes disseram que não e dois sugeriram respectivamente como assuntos importantes *“fazer mais conta”* e *“encina a leitura”*. Os estudantes que deram

essas respostas são Dona Miúda, que frequentou a escola até a 5ª série, e Zeca Chapéu Grande, que estudou até a 1ª série e atualmente estão matriculados no Segmento I, que corresponde às turmas do 1º ao 5º ano. Os desejos expressos por esses estudantes demarcam os seus esforços e ânsia para aprenderem os conceitos básicos do cálculo, da leitura e da escrita.

Diante disso, é importante destacar o desafio da professora que atua no Segmento I em atender o desejo desses dois estudantes, bem como dos demais que expressaram, também, em outros momentos do questionário, a vontade de melhorar a leitura e a escrita. O desafio decorre, dentre tantos fatores, da duração desse segmento, que de acordo com a Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos no município de Santo Antônio de Jesus é de um ano, período insuficiente para a consolidação de aspectos relacionados à leitura e à escrita, considerando a quantidade de anos escolares (1º ao 5º) que abrange esse segmento.

Ainda, em relação as sugestões de assuntos que consideram importantes, mas que não fazem parte dos conteúdos da EJA, os demais alunos sugeriram:

[...] que ofereçam mais cursos profissionalizantes com mais duração de tempo, e variados, e que sejam aplicados na localidade da escola (Sutério – estudante do Segmento II A).

Mais cursos para nós oferecer (exp. enfermagem) (Valmira – Segmento II B).

Ampliar cursos técnicos na escola (Firmina – estudante do Segmento II B).

Curso profissionalizantes na comunidade (Crispiniana – estudante do Segmento II B).

Aula de Informática (Flora – estudante do Segmento II B).

Aula de Computação (Hermelina – estudante do Segmento II B).

Apesar de a pergunta solicitar sugestões de assuntos, muitos alunos direcionaram as suas respostas e sugeriram que sejam ofertados cursos profissionalizantes. Entendemos que essas manifestações decorrem do currículo da EJA do município de Santo Antônio de Jesus, que denominado de Nova EJA, instituiu a oferta da Educação de Jovens e Adultos municipal alinhada à Educação Profissional. Nesse sentido, a Organização Curricular prevê a disciplina “Formação Profissionalizante/Qualificação Profissional”.

Esse interesse em massa dos alunos camponeses que frequentam a EJA da Escola Municipal Torto Arado por cursos profissionalizantes gera uma preocupação, uma vez que, para esses estudantes, a “qualificação profissional” é mais atrativa e

torna-se mais importante do que a formação humana, social, política e cultural promovida pelos conhecimentos científicos e historicamente construídos pela humanidade.

Posto isso, por derradeiro, perguntamos aos alunos jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA na Escola Municipal Torto Arado se eles se sentem acolhidos pela escola, e todos afirmaram que sim. Arroyo (2004, p.118) pontua que “os jovens e adultos que trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificar por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho”. Nesse sentido, cabe à escola estar aberta para acolher os estudantes da EJA do campo e da cidade, que além da escolarização buscam resgatar a dignidade e a autoestima, assim, inferimos perante as respostas apresentadas pelos estudantes que a Escola Municipal Torto Arado tem sido um espaço para além da aprendizagem e trocas de experiências, mas um lugar onde os estudantes trabalhadores, os professores e todos que compõem a equipe escolar acolhem uns aos outros.

5.3 As vozes das professoras da EJA: quem são, vivências e percepções

A escuta das vozes das professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado e as suas percepções constituíram-se na última etapa deste estudo. Nesta etapa, como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 174), “incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”.

O diálogo estabelecido com as docentes com o objetivo de convidá-las para contribuir com a pesquisa ocorreu no mesmo período em que a pesquisa foi apresentada aos estudantes. Por não haver nenhuma objeção em relação à participação nas entrevistas, contamos com a colaboração das quatro professoras que atuam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos no período noturno da Escola Municipal Torto Arado, identificadas neste estudo por Belonísia, Bibiana, Donana e Salustiana.

A realização das entrevistas aconteceu logo após a aplicação dos questionários com os estudantes, na última semana de março de 2023, com as professoras Donana

e Salustiana, e na primeira semana de abril, com as professoras Belonísia e Bibiana. Para não interferir na dinâmica da escola e no cumprimento das aulas, as entrevistas foram realizadas nos momentos de realização das Atividades Complementares – ACs das professoras na própria escola, com exceção da entrevista realizada com a professora Belonísia, que ocorreu em sua residência, uma vez que no dia estabelecido para a realização da entrevista na escola ela não pôde comparecer. Dentro da carga horária semanal de trabalho das docentes, são reservadas duas horas/aulas para a realização das ACs, esses horários, normalmente, as professoras utilizam para a realização de planejamento, pesquisas, elaboração e/ou correção de atividades.

Antes do início da realização das entrevistas, reforçamos o objetivo da pesquisa e confirmamos se elas estavam de acordo em participar. Dessa forma, destacamos que as gravações das entrevistas ocorreram com a permissão de todas as professoras por meio da autorização e assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma via ficou com o entrevistador e a outra com as entrevistadas.

Para realizar as entrevistas, utilizamos o gravador de voz do aparelho celular. De acordo com Belei *et al.* (2008, p. 189), o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a precisão dos dados coletados. Esse dispositivo registra palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado. Após realizarmos as entrevistas, iniciamos as transcrições, para tanto, com a finalidade de contribuir com esse processo, recorreremos à plataforma online de transcrição *transkriptor*. As transcrições foram realizadas respeitando a forma-saber de escolha vocabular e dicção de cada professora colaboradora do referido estudo.

Durante a realização das entrevistas, seguimos um roteiro de perguntas semiestruturadas, as quais estavam organizadas em duas partes: na primeira parte as questões se destinavam a obter informações e traçar o perfil acadêmico e profissional das professoras, enquanto na segunda parte as perguntas se referiam à percepção das docentes no que diz respeito ao ensino, à proposta curricular e aos conteúdos trabalhados na EJA na Escola Municipal Torto Arado.

Em relação ao perfil das professoras, Belonísia mora na zona urbana da cidade de Santo Antônio de Jesus, possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e concluiu o curso no ano de 2018. Quanto à formação continuada, Belonísia é especialista em Educação Especial, curso realizado em uma instituição privada, o qual concluiu em 2021.

Bibiana é moradora da cidade de Santo Antônio de Jesus e possui dois cursos de graduação. A primeira formação de Bibiana é no curso de bacharelado em Administração e a segunda no curso de licenciatura em Pedagogia, concluído no ano de 2013, ambos os cursos realizados pela Faculdade de Ciências Educacionais, uma instituição privada. De acordo com Bibiana, ela realizou o curso de Pedagogia pois administrava uma escola. Como formação continuada, a docente possui especialização em Psicopedagogia, a qual foi realizada também em instituição privada, na Faculdade Tecnológica de Valença no ano de 2014.

A professora Donana também reside na cidade de Santo Antônio de Jesus, é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais e concluiu o curso no ano de 2013. Possui especialização em Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia, tendo concluído os cursos respectivamente nos anos de 2017 e 2020 pela mesma instituição que realizou a graduação.

Salustiana mora na cidade de Santo Antônio de Jesus e realizou o curso de licenciatura em Letras com Espanhol em 2011 pela Universidade do Estado da Bahia, também cursou Pedagogia pela FAVENI, curso concluído no ano de 2023. Em 2022, a referida professora concluiu o curso de especialização em Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela mesma instituição que realizou o curso de licenciatura em Pedagogia.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 62, preconiza que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996). Ainda, no tocante à formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, em seu artigo 3º menciona que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância [...] (Brasil, 2015).

Considerando a recomendação da LDB, bem como as orientações das DCNs, as professoras que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Torto Arado possuem a formação em nível superior, formação mínima exigida para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Todas as professoras

possuem licenciatura em Pedagogia, sendo que, além desta formação, Bibiana também é formada em Administração e Salustiana em Letras com Espanhol. Os cursos de formação continuada das docentes foram realizados em instituições privadas, assim como os cursos de licenciatura, com exceção de Belonísia, que realizou a sua formação inicial em uma instituição pública e, dos dois cursos de licenciatura que Salustiana possui, um foi realizado em uma universidade pública e o outro em uma instituição privada. Os cursos de especialização realizados pelas professoras, embora tenham sido na área de educação, nenhum deles apresenta correlação com a Educação do Campo e com a Educação de Jovens e Adultos.

Embora não seja o objetivo principal desta seção tratar sobre esta questão, ainda assim, achamos pertinente apontar o fato de a maioria das professoras que atuam na EJA terem realizado a sua formação inicial ou continuada em instituições privadas e que ofertam os cursos no formato EaD. Temos visto cada vez mais que a formação de professores tem ficado sob a responsabilidade das faculdades privadas e de Ensino a Distância, nesse sentido, Freitas (2007) sinaliza que a partir dos anos 2000, inserem-se na formação de professores cursos a distância, com a finalidade de ampliar o atendimento às demandas docentes sem qualificação em nível superior.

Na maioria das vezes os cursos de formação de professores ofertados nas instituições privadas e na modalidade de ensino a distância são aligeirados, além do ensino precário, onde os profissionais saem dos cursos sem uma formação teórica e metodológica sólida. Sobre isso, Freitas (2002, p. 148) afirma que:

Os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte, pagos por eles. [...] esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

Dando continuidade às entrevistas, em relação ao perfil profissional e a sua atuação docente, perguntamos as professoras sobre a carga horária semanal de trabalho na escola, bem como o(s) segmento(s) e disciplinas que lecionam. Obtivemos as seguintes respostas conforme é possível verificar na página a seguir.

Tabela 10: Carga horária, turmas e disciplinas de atuação das professoras da Escola Torto Arado

PROFESSORA	CH	SEGMENTO	DISCIPLINAS
Belonísia	20 h	I segmento	Todas as disciplinas exceto Formação Profissional
Bibiana	20 h	II segmento A e B	Português, Inglês e Formação Profissional
Donana	20 h	II segmento A e B	Ciências, Ed. Física, En. Religioso, História, Geografia
Salustiana	20 h	II segmento A e B	Matemática, Artes e Formação Profissional

Fonte: Elaborada pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março/abril de 2023.

Apesar de as professoras possuírem a formação em nível superior, conforme prevê a LDB, percebemos que a formação adquirida por elas não se correlaciona com as disciplinas em que atuam, com exceção de Belonísia, que atua na turma do 1º ao 5º ano (Segmento I) e tem como formação inicial o curso de Pedagogia. Arroyo (2006, p. 18) pontua que os educadores e educadoras da EJA ainda não apresentam um perfil de formação específico, isso devido ao caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter desfigurado da EJA.

De acordo com as informações obtidas por meio das entrevistas, as professoras que atuam na Escola Municipal Torto Arado nas turmas de EJA possuem uma longa caminhada na docência na educação básica, sendo que a maioria das professoras têm mais de dez anos atuando na sala de aula, porém esse período de atuação não se assemelha com a quantidade de anos que elas atuam na EJA. Quanto à docência na referida escola, apenas a professora Salustiana tem mais tempo, aproximadamente dez anos, enquanto as demais professoras não chegaram ou nem ultrapassaram o período de dois anos, como é possível observar na tabela a seguir.

Tabela 11: Tempo de atuação docente

PROFESSORA	EDUCAÇÃO BÁSICA	EJA	ESCOLA TORTO ARADO
Belonísia	11 anos	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses
Bibiana	09 anos	05 anos	Há 2 meses
Donana	17 anos	12 anos	Há 02 anos
Salustiana	20 anos	09 anos	Há 08 anos

Fonte: Elaborada pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março/abril de 2023.

A partir desses dados e de outros fornecidos anteriormente, percebemos que há uma rotatividade de professores nessa escola, fato que impede o fortalecimento da relação do professor com a comunidade, assim como a continuidade do trabalho

pedagógico. Um outro fator que contribui para a não consolidação da identidade do professor com a escola e a comunidade é o fato de os professores serem transportados da cidade para o campo, como é o caso das professoras que atuam na Escola Municipal Torto Arado, todas residem na zona urbana e não possuem nenhum vínculo com o campo. Sobre isso, Arroyo (2012, p. 363) afirma: “[...] privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo”. Essas professoras são encaminhadas para o campo a fim de prestar apenas os seus serviços educacionais, assim como também ocorre com os profissionais de outras áreas, conforme argumenta Arroyo (2007, p. 159):

Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

Ademais, na maioria das vezes é comum que sejam alocados para as escolas do campo e turmas da EJA professores que não possuem formação acadêmica, “[...] deixando os sistemas de ensino e, principalmente, os estudantes expostos à fragilidade científica e metodológica no processo pedagógico” (Pereira, 2020, p. 37). Sendo admitidos, na maioria das vezes, professores apenas com o curso de magistério²⁴ ou estagiários, que ainda estão em processo inicial de sua formação, sob um regime de contratação precário, como: a ausência da garantia de continuidade do contrato de trabalho, sem décimo terceiro salário e outros benefícios. Em alguns casos, quando algum professor efetivo é direcionado para atuar nas escolas do campo e/ou turma da EJA, isso ocorre por perseguição política ou uma forma de castigo ao educador. Todas essas questões reforçam a marginalização do campo, que é obrigado a se contentar com as migalhas e a precarização dos serviços públicos ofertados.

Dos aspectos mencionados acima, observamos que alguns são presentes na Escola Municipal Torto Arado. Todas as professoras que atuam nessa escola ingressaram na carreira docente por meio de um processo seletivo denominado REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) e foram encaminhadas pela Secretaria

²⁴ Curso em nível de segundo grau, correspondente ao Ensino Médio Profissionalizante, com a finalidade de habilitar professores para atuar nas séries do antigo primário (1ª a 4ª série), séries que correspondem aos atuais anos iniciais do Ensino Fundamental.

Municipal de Educação para atuar nas turmas de EJA no campo. O processo seletivo realizado pelas professoras tem duração de um ano, sendo possível, porém sem nenhuma garantia, a renovação do contrato nos anos seguintes pelo mesmo período até o limite máximo de quatro anos. Essa modalidade de contratação, além de ser precária, contribui para que haja uma rotatividade de professores na escola, o que dificulta por exemplo o fortalecimento da identidade do professor com a escola. O Referencial Curricular Municipal de Santo Antônio de Jesus traz alguns apontamentos referentes a essas questões, ao revelar que:

O estudo também sinalizou sobre o vínculo empregatício, 55,4% são efetivos, 26,7% estagiários e 17,8% contratados via processo seletivo. Estes dados acendem um alerta quanto ao trato de uma política de valorização da Educação do Campo, pois demonstram um rodízio de profissionais atuantes nas escolas do campo, considerando que tanto o estagiário quanto o seletivo têm um tempo determinado para atuar na rede. E este alerta se agrava quando observado a formação destes profissionais onde foram apontados estudantes do primeiro semestre acadêmico em atuação na sala de aula e em turmas de alfabetização [...] (SAJ, 2020, p. 246).

A professora Salustiana, a única docente que leciona há 8 anos na Escola Municipal Torto Arado, devido à renovação do seu contrato de trabalho por já ter realizado o processo seletivo outras vezes, pontuou que inicialmente o município realizava um processo seletivo específico para a atuação na EJA, porém nos últimos anos a Secretaria Municipal de Educação tem realizado o REDA, uma seleção de forma integrada onde os professores aprovados são direcionados pela SME aos locais que possuem vagas: “Inicialmente havia um processo seletivo direcionado pra EJA, logo quando eu entrei e, ultimamente, né, alguns anos agora o processo REDA, ele é feito de forma integrada e a gente é direcionado para as escolas e para a EJA” (Salustiana, 2023).

O último processo seletivo direcionado para a atuação na EJA, sinalizado pela professora Salustiana, foi realizado pelo município de Santo Antônio de Jesus no ano de 2017. Ao analisarmos a homologação do Resultado Final da referida seleção, publicada no Diário Oficial do Município, a qual se encontra em anexo, observamos que se trata de uma seleção com o objetivo de selecionar profissionais para desempenhar atividades de Educador Social para atuar na Educação de Jovens e Adultos. A denominação Educador Social utilizada em substituição da nomenclatura professor, ainda que não intencional, menospreza essa modalidade educativa, que sempre foi colocada em um lugar de subalternização. O termo Educador Social denota

ou conduz a uma interpretação de um profissional que simplesmente irá realizar um trabalho social, de assistência, e não de escolarização.

Durante a realização da entrevista com as professoras, perguntamos se elas recebem alguma gratificação ou compensação salarial por atuarem em escola do campo e, segundo as professoras, elas não recebem nenhum benefício pelo exercício da docência na zona rural, inclusive também não recebem o piso salarial²⁵ dos professores estabelecido anualmente pelo governo federal. O tratamento recebido pelos professores que atuam na rede municipal de ensino de Santo Antônio de Jesus via contrato temporário é totalmente diferente do servidor efetivo, uma vez que este, além de ter direito a uma remuneração maior, usufrui de outras vantagens, como carga horária semanal de 13 horas/aula em sala de aula, mais disponibilidade de horas dentro da carga horária reservada à realização das Atividades Complementares, bem como o direito de receber o auxílio-transporte e alimentação.

Como já abordado em outro momento desta pesquisa e corroborando Silva (2010) ao afirmar que as múltiplas identidades das pessoas jovens e adultas são elementos importantes, enfatizamos que a escola deve estar aberta para acolher os estudantes considerando as suas múltiplas identidades, valorizando a sua cultura, os seus saberes, os seus conhecimentos e suas experiências. Para tanto, a escola deve conceber uma proposta pedagógica que reconheça e considere a diversidade dos jovens e adultos do campo, nesse sentido, no diálogo com as professoras por meio da entrevista, procuramos saber se na Escola Municipal Torto Arado há uma proposta pedagógica específica para o trabalho com as turmas da EJA do campo. Para essa pergunta obtivemos as seguintes respostas:

Proposta específica não, não há nenhuma, é, nenhum direcionamento dado pela escola como trabalhar com os alunos, não! (Salustiana, 2023).

Não, uma proposta específica mesmo, não! (Donana, 2023).

Eu não sei realmente informar, não é? Esse específico, eu acredito que não! (Bibiana, 2023).

Não, não conheço essa proposta, não. Na escola eu acredito que não há essa proposta (Belonísia, 2023).

²⁵ Atualmente o piso salarial nacional dos professores do Magistério da Educação Básica com carga horária semanal de 20h é de R\$ 2.210,00, porém a remuneração dos professores que atuam no município de Santo Antônio de Jesus contratados pelo Processo Seletivo REDA é de R\$ 1.803,91. O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica está regulamentado na Lei nº 11.738, de 16 julho de 2008. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm.

Duas das professoras entrevistadas afirmaram que na escola não possui proposta pedagógica específica para a Educação de Jovens e Adultos do campo. A professora Bibiana não tem conhecimento sobre a existência de uma proposta pedagógica específica para os educandos da EJA do campo, embora ela acredite que a escola não possui. Do mesmo modo, pontua a professora Belonísia, ao afirmar que não conhece essa proposta e também sinaliza que acredita não haver uma proposta para a EJA do campo na instituição. As respostas das professoras Belonísia e Bibiana revelam o desconhecimento da existência de um documento importante para a escola, esse que se constitui como um documento norteador para se pensar a elaboração do plano de ensino, a organização do trabalho pedagógico e o planejamento das aulas. Do mesmo modo, as falas das docentes evidenciam o trato que a escola tem dado à educação da classe trabalhadora e camponesa, sendo relegada à condição de esquecimento e ou marginalização.

A escola deve ser para os estudantes camponeses e que frequentam a EJA um lugar em que, além de apreender os conhecimentos científicos, devem discutir e compartilhar os saberes e conhecimentos do seu cotidiano. Para Bar (2020, p.129), “faz-se primordial que o conteúdo ensinado em sala de aula seja intrincado com as vivências do aluno oportunizando a criticidade entre o conhecimento prévio e científico”. É nesta direção que, segundo Freire (2001), os conteúdos a ser ensinados para os educandos nas escolas não podem ser totalmente alheios às suas vivências, ou seja, eles devem partir das necessidades e realidade dos alunos.

No contexto da Escola Municipal Torto Arado, percebemos que ela não tem essa preocupação, pois a organização curricular, a seleção dos conteúdos e temas e o trabalho pedagógico não consideram o contexto de vida dos estudantes, conforme sinalizam as professoras. Embora não exista nenhum direcionamento por parte da Secretaria de Educação, as professoras procuram inserir nos seus planejamentos alguns elementos que dialoguem com a realidade dos estudantes, conforme evidenciamos nas falas das Professoras Bibiana e Belonísia:

Não, mas é a gente procura é trazer pra realidade deles, entendeu? Porque a gente sabe que muita muitos dos conteúdos tá completamente fora da realidade da EJA do campo. Então procuramos trabalhar temas voltados mais a realidade deles que possam acrescentar no dia a dia da vida de cada um (Bibiana, 2023).

A gente traz essa abordagem dentro da sala de aula, fazendo esse link das atividades cotidianas da zona rural, que os alunos desenvolvem nas suas no seu dia a dia, a gente faz esse paralelo, a gente tenta contextualizar, mas de

uma forma ali, uma roda de conversa, na oralidade, mas no documento, no referencial curricular, não! (Belonísia, 2023).

A escola, de modo geral, não leva em conta o contexto social e as experiências de vida dos estudantes no momento da seleção dos conteúdos, do planejamento e da organização do trabalho pedagógico. O que se observa na maioria das vezes é que as especificidades dos estudantes camponeses e da EJA são ignoradas na proposta pedagógica das escolas, pois ela é organizada a partir de concepções, valores e ideias de um universo bem distante da realidade que os educandos da EJA vivenciam, e isso, segundo Lopes (2011, p. 101), “dificulta a apropriação dos conhecimentos oferecidos porque está distante daquilo que experimentam em seu cotidiano, não facilitando o processo cognitivo”. Ainda, tratando sobre essa questão, Reichwald Jr. (2006, p. 70) argumenta que:

A educação escolar deve trazer presente a vida dos educandos, jamais deve separar a escola de outros processos educativos. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento de cada pessoa e não concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar.

Dando continuidade às perguntas, indagamos às professoras sobre o que é determinante na escolha dos conteúdos e temas que são trabalhados com os educandos que estudam e frequentam as aulas da EJA na Escola Municipal Torto Arado. As docentes pontuaram que levam em consideração a realidade dos estudantes, para além disso importa destacar a resposta apresentada pela professora Salustiana:

Há uma observação da turma, da escola, do público que a gente recebe e a gente acaba observando quais são as necessidades desses alunos, qual é o grau de conhecimento que esses alunos possuem, é, qual é a finalidade deles na escola, né, as escolhas, alguns é vem mais com a intenção de aprender ler, pra tirar uma carteira de habilitação, né, pra assinar na carteira de trabalho. Então todas essas necessidades são também observadas pra que a gente possa atender não só a parte, né, pedagógica, curricular, mas também essas necessidades dos alunos (Salustiana, 2023).

A professora Salustiana demonstra, a partir de sua resposta, compreender o verdadeiro sentido da escola para os estudantes da EJA, além de ser criteriosa quanto à seleção dos conteúdos que são importantes para os seus estudantes. Para a professora, não faz sentido apenas ministrar os conteúdos que estão postos no currículo, mas também aqueles que partem das necessidades reais dos alunos.

Ainda, buscando saber se a seleção dos conteúdos e temas que são trabalhados com os estudantes camponeses da EJA parte da indicação dos alunos, as professoras Bibiana e Donana afirmaram que não, a professora Belonísia em sua fala

reconhece que é importante que a seleção dos conteúdos e temas parta da indicação dos alunos, porém ela admite que nunca realizou nenhuma provocação para que os seus estudantes indicassem os conteúdos e/ou temas a serem trabalhados nas aulas. A professora Salustiana pontuou que raramente os estudantes são escutados para que possam indicar o que eles desejam que seja trabalhado na escola. As falas das docentes revelam que os estudantes não são consultados, isso significa dizer que os alunos são obrigados a estudar os conteúdos que são impostos pela escola, mesmo que eles não estejam relacionados aos seus interesses e necessidades.

São muitos os desafios que perpassam pelas escolas do campo e, quando estas ofertam a EJA, os desafios ainda são maiores. Os desafios vão desde às questões pedagógicas às questões de cunho estruturais. Para Carvalho e Araújo (2012, p. 79), “As barreiras para a realização de uma educação consistente e de qualidade no meio rural são muitas, desde a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das aulas, o acesso às localidades, até as verbas insuficientes [...]”. Quando o assunto é material didático, esses desafios triplicam, pois há uma discrepância entre os materiais produzidos e a realidade dos estudantes.

Tratando sobre essa questão, procuramos saber das professoras entrevistadas se a escola em que elas atuam dispõe de livros didáticos específicos da EJA e/ou Educação do Campo para os alunos e professores. As professoras afirmaram que as turmas da EJA da Escola Municipal Torto Arado receberam os livros didáticos, contudo os mesmos não são específicos para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do campo e que precisam adaptar à realidade dos estudantes. As docentes Bibiana e Salustiana destacaram que:

O livro didático ele é um livro padronizado. Não é um livro específico pra a escola do campo. E, sim um livro, que é um livro pra atender as necessidades urbanas, que a gente faz adaptação pra trabalhar com a EJA do campo (Bibiana, 2023).

Temos livros, temos o material didático direcionado pra EJA, mas é um material que não tem um direcionamento pra Educação no Campo, muito raramente gente encontra dentro do material da EJA algo que os nossos alunos no campo se identifiquem (Salustiana, 2023).

As professoras Bibiana e Donana acrescentaram que:

É, não é um livro que traga uma abordagem voltada pra a zona rural, pra o trabalhador do campo, pra escola do campo, porque na verdade é, eu não vejo um currículo voltado sim pra Educação do Campo e, sim pra Educação de Jovens e Adultos que atende o urbano e a gente faz adaptação pra atender a zona rural (Bibiana, 2023).

Não é totalmente específico, né, mas a gente utiliza um livro que é ofertado pela secretaria de educação pra que a gente possa, né, ver os conteúdos que esteja, né, é, de acordo com a realidade do aluno e ali a gente vai trabalhar, né, de acordo com os conteúdos e adaptar alguns outros conteúdos que seja pertinente a realidade deles (Donana, 2023).

De acordo com Muencher e Auler (2007), a EJA é repleta de carências, como por exemplo a ausência de materiais pedagógicos condizentes ao perfil dos educandos. As falas das professoras reforçam essa carência e evidenciam que os livros didáticos adotados e direcionados para a EJA são descontextualizados da realidade dos estudantes. Esses materiais são produzidos numa visão urbanocêntrica, em que a linguagem, a cultura e o modo de vida dos sujeitos do campo são completamente ignorados, havendo um distanciamento entre as abordagens e as especificidades desses sujeitos. De acordo com Galvão e Di Pierro (2013), essas abordagens, quando não bem realizadas nas turmas da EJA, acabam marginalizando a linguagem, o estilo, os modos de vida tradicionais e a identidade sociocultural dos povos do campo, em função da supervalorização do universo urbano.

De acordo com as professoras que atuam na Escola Municipal Torto Arado, os livros didáticos utilizados pelos alunos que estudam nas escolas do campo e da cidade nas turmas de EJA foram selecionados pela Secretaria Municipal de Educação e a Coordenação Pedagógica da EJA e, elas em nenhum momento foram consultadas e nem participaram do processo de seleção. Desse modo, as escolhas não partiram de um viés democrático, em que o ideal seria que todos os docentes participassem da escolha desses materiais, que contribuam com o trabalho pedagógico dos professores, ao utilizarem para a exposição e a discussão dos conteúdos, bem como para a realização das atividades.

Mesmo que não tenham participado da escolha dos livros, perguntamos às professoras qual a percepção que elas têm em relação a esse material e se eles atendem as necessidades e especificidades da turma. A professora Bibiana pontua que os livros não mantêm relação com as especificidades da EJA e justifica o porquê:

Porque eles trabalham muito com artigos e com materiais mais voltados a alunos da zona urbana. Eles não se identificam muito com os nossos alunos da EJA. Por isso eu trabalho de uma forma diferenciada, não é, com, de forma, com trabalho xerografado e pesquisas (Bibiana, 2023).

Ao que parece, os livros didáticos disponibilizados para o trabalho com as turmas da EJA da Escola Municipal Torto Arado são pouco aproveitados pela professora Bibiana em suas aulas e, devido ao material apresentar uma proposta urbanocêntrica e trazer muitos artigos, a professora procura desenvolver, segundo

ela, um trabalho diferenciado, a partir de um trabalho com material xerografado e pesquisas. A professora Donana compartilha da mesma percepção em relação ao material adotado para os alunos da EJA, nesse sentido, ela diz:

É como eu falei anteriormente e torno frisar novamente, que o livro, quando a gente, né, observa, vai analisando os conteúdos, a gente vê que não tá condizente a realidade do aluno. Então é por isso que nós enquanto professores procuramos meios, métodos, né, que atenda a necessidade deles, procurando ver os conteúdos que esteja, né, voltado pra realidade do aluno. Então, acredito que o livro não está realmente focado ali pra realidade do indivíduo do campo (Donana, 2023).

Para a professora Salustiana, que leciona nas turmas do Segmento II A e B ministrando aulas das disciplinas de Arte, Formação Profissional e Matemática, os livros didáticos não atendem as especificidades dos alunos da Escola Municipal Torto Arado e explicita as razões:

[...] primeiro por conta da realidade dos alunos em relação ao próprio cognitivo, ao próprio tempo de aprendizagem mesmo do conteúdo, a bagagem que eles já trazem de casa, nossos alunos são alunos que levaram muito tempo fora da escola, né, muitos não concluíram se quer o Ensino Fundamental I. Então, tem uma dificuldade muito grande na área de leitura, na área de escrita, na questão das quatro operações e os livros que a gente recebe, não chega nem próximo a nossa realidade. Não é pensado nessas pessoas, nesses indivíduos que estão fora da escola há tanto tempo e que esses conhecimentos também são defasados e muito menos é voltado também especificamente pra o trabalho deles no campo, a realidade deles no campo. [...] quase sempre a gente precisa fazer adaptações, ou quase não dá pra utilizar o material, por conta da diferença de conhecimentos, né, o conhecimento que meu aluno apresenta e o grau de dificuldade que o livro traz (Salustiana, 2023).

A professora Belonísia, que atua no Segmento I (1º ao 5º ano), afirmou que os livros adotados não dialogam com as necessidades e especificidades dos estudantes. A docente esclarece que no segmento em que ela atua são três livros, divididos em três etapas: “O primeiro livro que é o livro de alfabetização e letramento pra os alunos iniciantes dá pra se trabalhar, já os outros dois que é segundo, terceiro, quarto e quinto, eles não atendem a esse público da EJA da zona rural, não!” (Belonísia, 2023).

Diante da escassez de recursos financeiros, materiais e pedagógicos que possam contribuir para a prática do docente da Educação de Jovens e Adultos, os livros didáticos são por vezes os únicos materiais disponíveis para subsidiar as aulas nas turmas da EJA. Bar (2020, p. 107) afirma que “o livro é um dos materiais mais utilizados entre os professores e alunos, devendo haver criticidade em sua utilização [...]” e, ainda acrescenta que “[...] o livro didático, por vezes, condiciona os conteúdos que serão abordados em sala de aula, definindo assim, o que se ensinará e como se ensinará, influenciando na prática do professor”.

Neste sentido, entendemos que os livros didáticos não devem servir apenas como cartilhas ou manuais que devem ser seguidos pelos professores, porém como aliados que possam contribuir com os conhecimentos necessários e fundamentais à formação dos sujeitos. Assim, julgamos que os livros elaborados para os estudantes jovens, adultos e idosos do campo e da cidade devem partir de suas particularidades, dialogando com as reais necessidades e realidades desses sujeitos, pois quando distantes de suas vivências comprometem a aprendizagem e induzem à falta de interesse pelos estudos.

A prática pedagógica do professor deve emergir da relação da teoria com a prática, por meio da formação e da pesquisa da realidade. Nesse sentido, a teoria e a prática precisam dialogar permanentemente dentro do processo pedagógico, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído ou separado da prática, como ratifica Freire (2019), ao mencionar que a teoria e a prática são inseparáveis.

Compreendendo a relação que existe entre a teoria e a prática e que a formação do professor deve se constituir em um processo contínuo, não bastando apenas a adquirida durante a formação inicial e/ou continuada por meio dos cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*, perguntamos às docentes se durante o período em que elas atuam no município de Santo Antônio de Jesus, realizaram algum curso na área de Educação de Jovens e Adultos e ou na Educação do campo, além de saber, em caso afirmativo, se o curso foi realizado por iniciativa própria ou ofertado pelo município, através da escola ou pela Secretaria Municipal de Educação. As respostas para essas perguntas estão sistematizadas na tabela abaixo.

Tabela 12: Cursos realizados pelas professoras na área da EJA e ou Educação do Campo

	REALIZOU ALGUM CURSO?		QUEM OFERTOU?	
	EJA	EDU. DO CAMPO	MUNICÍPIO	CONTA PRÓPRIA
Belonísia	Não	Não	-----	-----
Bibiana	Sim	Não	Não	Sim
Donana	Sim	Não	Sim	Não
Salustiana	Sim	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborada pelo autor com base na Pesquisa de Campo realizada em março/abril de 2023.

Das quatro docentes que atuam na Escola Municipal Torto Arado, três realizaram algum curso na área de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de as

professoras atuarem em turmas da EJA no campo, nenhuma delas fez algum curso na área da Educação do Campo. Os cursos realizados por Donana e Salustiana foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, enquanto o realizado por Bibiana foi por conta própria. A professora Salustiana pontuou que possui dois cursos de capacitação na área de EJA, um com carga horária de 180 horas e outro com 60 horas e ainda acrescentou:

[...] alguns deles foi fornecido inicialmente pela Secretaria de Educação, no meu início, é, da minha, do meu ingresso, né, logo quando eu ingressei há 10 anos atrás, a Secretaria de Educação eles disponibilizavam alguns cursos com certificação pra área de Educação de Jovens e Adultos, mas recentemente isso não tem acontecido (Salustiana, 2023).

Em sua fala, a professora Belonísia citou que não realizou nenhum curso na sua área de atuação, porém participou de uma formação ofertada pelo município, mas a formação teve uma duração curta. Ainda, segundo a docente, a formação era específica para a EJA, porém em alguns momentos o professor que ministrou a formação tentava fazer alguma correlação com a realidade dos alunos do campo.

As falas das docentes denunciam que há uma carência na formação em serviço dos professores que atuam na EJA, muitos desses professores já possuem uma formação inicial fragilizada pela ausência de discussão ou a oferta de componentes relacionados à EJA e à Educação do Campo nos cursos de licenciatura. Essas ausências interferem no preparo e na qualificação do professor, o que refletirá em sala de aula, com aulas mal preparadas, sem atrativos, somando-se a isso a escassez de material pedagógico adequado e distante da realidade dos estudantes, gerando a desmotivação dos alunos e a evasão dos cursos da EJA (Muenchen; Auler, 2007).

Conforme já mencionamos em outra parte deste estudo, a Proposta Curricular da Nova EJA (2022) do município de Santo Antônio de Jesus reformulou a Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos e incluiu no currículo o componente Formação Profissional com a prerrogativa de ofertar aos estudantes dessa modalidade de ensino cursos de qualificação profissional. Sobre essa questão, nas entrevistas realizadas com as professoras da Escola Municipal Torto Arado, indagamos quais cursos foram ou estão sendo ofertados, se os mesmos são realizados nas escolas ou em outros espaços e se têm alguma relação com o contexto de vida e as especificidades dos educandos.

De acordo com as professoras, os cursos até então ofertados foram de vigilante, porteiro, manicure, pedicure, gastronomia, confeitaria, informática básica e

atendente de caixa. Apesar da oferta desses cursos, nem todos os estudantes tiveram condições de realizá-los, tendo em vista que os mesmos não foram ofertados nas próprias escolas, bem como pela falta de vagas que pudessem atender a demanda das turmas. Ressaltamos que, de acordo com a Proposta Curricular da Nova EJA, os cursos que fazem parte da formação profissional são ofertados por meio de convênios firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e instituições como o SENAC, IFBAIANO, IFBA, UNEB, dentre outros, nesse sentido percebemos que não há uma flexibilidade dos horários e locais por parte destas instituições quanto à oferta dos cursos de maneira que os alunos trabalhadores do campo tenham condições de realizar os cursos ofertados.

A professora Belonísia citou que no ano letivo de 2022, o único curso que a sua turma (Segmento I – 1º ao 5º ano) participou foi o de informática. Na visão da professora, “O curso de informática é um curso muito bom, pelo fato das novas tecnologias estarem em toda a parte. Mas foi um curso muito breve, então não houve tempo pra que os alunos se apropriassem, né, dos conhecimentos” (Belonísia, 2023).

Quanto à oferta desses cursos, as professoras sinalizaram que eles não dialogam com as especificidades dos estudantes que frequentam a EJA na Escola Municipal Torto Arado, uma vez que no seu dia a dia a maioria desses educandos lidam com a terra, desenvolvendo atividades no campo, na agricultura, na criação de animais e na pesca, conforme é possível visualizar no gráfico 05 na página 130 deste estudo, além disso, outro elemento pontuado pelas docentes é o fato de alguns cursos não serem ofertados nos horários regulares de aulas, ou seja, no período em que os alunos frequentam as aulas. A escola precisa entender que fora do horário em que os estudantes jovens e adultos estão matriculados, eles possuem outros afazeres e dinâmica de vida e, ao buscarem a EJA no período noturno, demonstram que não têm condições de estudar nos outros turnos, pois é nesses momentos que realizam suas atividades laborais no campo.

Por pertencerem à classe trabalhadora, de modo geral os educandos da EJA desenvolvem atividades diversas como agricultor, vaqueiro, pescador, pintor, pedreiro, empregada doméstica, vigilante, manicure, dentre outras. Logo, esses estudantes, ao retornarem à escola, têm o desejo de serem inseridos no mercado formal de trabalho com a possibilidade de ter a carteira assinada, férias, décimo terceiro salário, assim como poder mudar as condições de vida a que estão submetidos, nesse sentido os cursos de qualificação profissional ofertados pela

Secretaria Municipal de Educação deveriam garantir essas possibilidades aos seus estudantes e não mantê-los nas mesmas condições sociais em que já estão inseridos, superando a lógica da mão de obra barata e precarizada das atividades que exercem.

Uma das premissas da Lei 9.394/96 é a oferta da educação escolar como via de preparação dos estudantes do campo e da cidade para o mercado de trabalho, tanto que no Art. 1º, § 2º da referida lei, ela menciona que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Do mesmo modo, em outros momentos, a Lei adverte que:

Art. 2º A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, grifos nossos).

Ainda que essa prerrogativa esteja legitimada na LDB, Arroyo (2007, p. 6) argumenta que: “É curioso que os currículos sempre partem do pressuposto de que preparam para o trabalho”, porém, “o currículo fala pouco sobre o trabalho”. Para esse autor, mais que capacitar para a empregabilidade ou formar um currículo por competências para uma suposta sociedade do trabalho, caberia a escola questionar “que saberes sobre o trabalho teríamos que transmitir nos cursos de EJA?” (Arroyo, 2007, p. 6).

Em vista disso, compreendemos que não faz sentido a oferta de cursos de qualificação profissional com a ideia de preparar os estudantes para o mercado de trabalho sem suscitar nenhum estudo, problematização ou discussão acerca do trabalho, no sentido de despertar a compreensão e a criticidade sobre o tipo de formação laboral que está sendo ofertada para a classe trabalhadora. Nesse sentido, Trindade (2015, p. 89) diz que:

[...] herdamos uma concepção sobre o jovem e adulto com baixa ou sem escolaridade, como um ser incapaz, que inserido em uma lógica mercadológica bastariam cursos profissionalizantes para que pudessem aprender um ofício, ou ler o básico, que lhes permitissem atuar no projeto de um estado capitalista.

As vozes das docentes da Escola Municipal Torto Arado foram bastante contributivas para compreendermos a educação que está sendo ofertada aos trabalhadores do campo e estudantes da EJA. Portanto, é importante considerar que, apesar da fragilidade da formação em serviço e de não terem nenhum vínculo com o campo, exceto o da docência, as professoras compreendem a importância de um

ensino voltado para as necessidades dos estudantes camponeses e da valorização desse espaço educativo. Essa compreensão foi verbalizada nas falas finais das entrevistadas, quando expuseram que:

[...] acho interessante temas como esses, pra que a gente possa ter um olhar mais sensível a esses sujeitos do campo, porque nem sempre é pensado uma educação pra esses sujeitos, pra manter esses sujeitos no próprio local de trabalho que é o campo, onde eles têm uma identidade, né! Então, é muito pertinente, é muito importante que a gente tenha esse olhar sensível pra esses sujeitos, que a gente possa pensar nessa realidade, integrar mais esses alunos na educação, propriamente dita, né? (Salustiana, 2023).

[...] eu acredito que a direção de uma forma geral, não só daqui de Santo Antônio de Jesus, mas que eles venham ter um olhar, um olhar de carinho para com os alunos da EJA no campo. Porque eles precisam ser priorizados, assim como todos os estudantes da rede (Bibiana, 2023).

[...] o que eu percebo, que falta na escola do campo, ainda é realmente esse currículo voltado pra o trabalhador do campo, porque se trabalha com o currículo urbano e, com isso o trabalhador ele não consegue se identificar com aquela educação que tá sendo levada até ele. Então, eu acho que esse currículo deveria ser repensado, deveria sim ter um currículo que atendesse as necessidades do homem do campo, né? Então, o meu desejo é esse! (Belonísia, 2023).

O campo deve ser concebido como um local de vida, onde as pessoas tenham a possibilidade de morar, trabalhar e estudar. Carvalho e Araújo (2012, p. 73) afirmam que o campo “não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem das terras”, mas o espaço em que os trabalhadores camponeses e estudantes da EJA possam projetar a sua vida e o seu futuro. As autoras citadas acima pontuam que as políticas que nortearam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e mulheres trabalhadores(as) do campo e que até hoje não se teve um sistema de ensino adequado às especificidades no que diz respeito aos modos de vida dos adultos trabalhadores do campo.

É nessa perspectiva que ecoam as vozes das professoras que contribuíram com este estudo, ao requerer que os estudantes da Escola Municipal Torto Arado tenham uma Educação de Jovens e Adultos do Campo que dialogue com a sua cotidianidade e os saberes nele produzidos, a partir de um currículo que ofereça os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que valorize e retrate as suas vivências, experiências, modos de vidas e identidade cultural, e que acima de tudo dê possibilidades e condições materiais, sociais e culturais dignas para a sua permanência no campo.

6 REFLEXÕES FINAIS: UMA PAUSA PARA PENSAR

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!”

Paulo Freire

Depois de um longo percurso de caminhada, é chegado o momento da aterrissagem. A palavra aterrissagem aqui utilizada não é sinônimo de término, fim ou conclusão, poderia até ser, por considerar que estamos finalizando mais uma etapa de formação, contudo ousou trazer outros significados para esta palavra, semanticamente carregada de diversos sentidos.

Dessa maneira, me encarrego a dizer que aterrissar aqui é o mesmo que uma pausa para reflexão, para pensar, alçar novos voos, novas estradas, novos caminhos. E ao falar de novos caminhos, quais foram os caminhos traçados e percorridos pela Educação de Jovens e Adultos até aqui? É preciso aterrissar para pensar e refletir!

Ao longo de sua história, a Educação de Jovens e Adultos constituiu-se como um modelo de educação compensatório, assistencialista e aligeirado, destinado a um grupo de pessoas marcado pela marginalização e pelas desigualdades sociais. Talvez, pelo fato de ser uma educação ofertada às pessoas historicamente excluídas: negros, mulheres, desempregados, trabalhadores informais, camponeses, dentre outros povos marginalizados. Nunca houve, por parte do Estado, o interesse de investimentos que pudessem contribuir para a formação desses sujeitos, os quais, para a elite branca só lhe interessava para a exploração da mão de obra.

Em seu percurso foram raras as mudanças significativas que acompanharam a Educação de Jovens e Adultos, talvez a mais marcante seja o fato de ter sido concebida como modalidade de ensino da Educação Básica, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por força das articulações empreitadas entre os movimentos sociais, associações, fóruns, universidades etc. No decorrer de sua existência, essa modalidade educativa, constituída por meio de campanhas e programas, vê-se acalentada, quando o Partido dos Trabalhadores – PT, assumiu o governo do país por aproximadamente 14 (quatorze) anos sob a responsabilidade do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff.

Algumas medidas durante esses governos foram tomadas e colocaram a EJA em um lugar de reconhecimento e visibilidade, como o que ocorreu a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Atrelado a isso, houve outras políticas públicas que deram espaço à EJA, como a implantação e sua inserção no FUNDEB, o PNLD EJA e a implantação de programas como o Brasil Alfabetizado, PROJovem, PROEJA e o PRONATEC.

Contudo, diante desse cenário de bonança em que se encontrava a Educação de Jovens e Adultos, após o golpe midiático e parlamentar que destituiu a então presidenta da República Dilma Rousseff do poder, Michel Temer assumiu o cargo, e uma das primeiras medidas tomadas foi a Proposta de Emenda à Constituição 95 – PEC 95, conhecida também como a PEC do teto dos gastos, que limitou os investimentos em serviços fundamentais, a exemplo da educação. Medidas similares também foram tomadas por Bolsonaro quando esteve no comando da presidência do país nos últimos quatro anos.

Nesses períodos em que o Brasil foi governado por Temer e Bolsonaro, a Educação de Jovens e Adultos passou pelas piores privações, das quais é possível citar: destituição da SECADI, paralisação ou extinção de programas como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD EJA, redução de investimentos na modalidade EJA em função da potencialização do ENCCEJA, aprovação da BNCC, a instituição da Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021 que alinha a Política Nacional de Alfabetização – PNA à BNCC, bem como a oferta da Educação de Jovens e Adultos no formato EaD. Em poucos anos, ambos os governos conseguiram sucatear todas as políticas implantadas ou implementadas nos governos de Lula e Dilma.

É no centro dessas questões, que também entrelaçam com a minha vida pessoal e profissional, que surge o desejo de materializar este estudo. É nesse contexto que a presente pesquisa, intitulada de Trabalhadores/ras do campo e estudantes da EJA: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades, propôs identificar se a Escola Municipal Torto Arado, localizada na Fazenda Água Negra no município de Santo Antônio de Jesus - Bahia tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para tanto, foi necessário estabelecer os objetivos específicos, os quais tiveram como premissa a) caracterizar o perfil dos estudantes da EJA que frequentam a Escola Municipal Torto Arado; b) discutir as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; c) identificar se as políticas

públicas para a EJA contemplam as especificidades dos estudantes do campo; d) analisar o currículo da EJA e a sua relação com o contexto de vida dos estudantes da Escola Municipal Torto Arado.

Os problemas que assolam a EJA no município de Santo Antônio são os mesmos existentes em nível nacional. Embora haja uma demanda substancial pela oferta da EJA, o que assistimos em nível de país e também local é o fechamento de escolas, diminuição de oferta de vagas, precarização do trabalho do professor, ausência de formação inicial e continuada para os docentes que atuam na EJA. Somado a tudo isso, a população campestre que encontraria na EJA a derradeira oportunidade de acessar à escola e poder iniciar, continuar ou concluir a escolarização experimenta as lacunas de uma educação que ignora o seu modo de ser e existir.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos ofertada no município de Santo Antônio de Jesus para população campestre, os problemas persistem, os quais vão desde as questões de infraestrutura a questões pedagógicas. As condições, por exemplo, da Escola Torto Arado não são propícias, uma vez que falta mobiliário adequado, sala de aula que possa comportar os estudantes que frequentam as aulas no turno noturno, incluindo também a falta de livros didáticos que atendam as especificidades dos estudantes do campo, e professores que não possuem nenhum vínculo com o campo, logo não compreendem o modo de vida desses sujeitos.

Além de tudo isso, o município instituiu uma Proposta Curricular denominada de Nova EJA na perspectiva da Educação Profissional, a qual é totalmente desproporcional à realidade dos trabalhadores do campo que estudam na escola situada na comunidade de Água Negra em Santo Antônio de Jesus. Essa Proposta de Formação Profissional, além de tomar como referência as competências e habilidades da BNCC, trouxe cursos que não dialogam com as experiências e vivências dos estudantes campestres.

Apesar dessas questões apontadas, emerge em nós um sentimento de mudança em relação ao futuro da EJA nos próximos quatro anos. Esse sentimento é oriundo do novo cenário político que se instaurou a partir da posse do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, este que em primeiro de janeiro de 2023, como uma das primeiras iniciativas tomadas, autorizou a reestruturação do Ministério da Educação – MEC e recriou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Eis que vivemos um tempo de ESPERANÇAR!

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de Educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, mai./ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- ARAÚJO, M. N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 252–259.
- ARAÚJO, M. N. R. de; CARVALHO, L. F. de O. A experiência da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010). *In*: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. p. 71-86.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação e o movimento social**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1990. (Coleção por uma educação básica do campo, nº 2).
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./jun. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.
- ARROYO, M. G. Novos Passos na Educação de Jovens-Adultos. *In*: MONTEIRO, A.; COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. (Orgs.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAR, M. V. **As demandas educacionais presentes na EJA: um olhar etnográfico para o Ensino de Ciências**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S.; RODRIGUES, G. G. Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BELEI, R.; PASCHOAL, S.; NASCIMENTO, E.; MATSUMOTO, P. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BEZERRA, E. da C. **Práticas Interformativas e desenvolvimento profissional de Professores de Jovens e Adultos**. 2005. 244 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dez. de 1948. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Brasília: MEC, INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 6, de 07 de abril de 2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jun. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. 216 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Congresso Nacional, 25/06/2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/14134-lei-n%C2%BA-14-113,-de-25-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política, Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de outubro de 2021**. Aprova as ponderações aplicáveis as diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e aos tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, bem como a metodologia de cálculo do indicador para a educação infantil de que trata o parágrafo único, do art. 28, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para vigência no exercício financeiro de 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacao/item/14229-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-1,-de-28-de-outubro-de-2021>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. PNAD Contínua 2022. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no nordeste.** Editoria: Estatísticas Sociais, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.** Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2011.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CABRAL, P.; VIGANO, S. de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, n.1, p. 201-220, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/31751/18004>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259–267.

CAMPELLO, T.; GENTILI, P.; RODRIGUES, M.; HOEWELL, G. R. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debates**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-66, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/xNhwkBN3fBYV9zZgmHpCX9y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CARVALHO, M. P. O financiamento da eja no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57618>. Acesso em: 03 set. 2022.

CARVALHO, K. R. S. dos A. de *et al.* Trajetórias, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CATELLI JR., R. O ENCCEJA no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In*: CARREIRA, D.; CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, M. V. (Orgs.). **A EJA em xeque**: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

CATELLI JR., R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: CATELLI JR., R.; CÁSSIO, F. **A educação é a base?** 23 autores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CORDIOLLI, M. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2011. 366 p.

COSTA, M.; FARIAS, M.; CONCEIÇÃO, D. EJAI na Amazônia Paraense: ataques e resistências na luta pela educação pública e gratuita. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 415-430. abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50113>. Acesso em: 05 mai. 2023.

CRUZ, R. E. da; SALES, L. C.; ALMEIDA, L. R. V. B. de. **O financiamento da eja no fundeb**: a política que reiterou a negação do direito. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1901/3076>. Acesso em: 03 set. 2022.

DANTAS, T. R. **Professores de Adultos**: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional. 2009. 525f. Tese (Doutorado) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

DANTAS, T. R. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In*: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. O. (Orgs.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, T. R.; NUNES, E. J.; LAFFIN, M. H. L. EJA e formação docente: práticas pedagógicas possíveis. *In*: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; AQUINO, M. S. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

DIAS, D. M.; GOMES, M. M. As políticas públicas de educação de jovens e adultos do Brasil Colônia à LDB nº 9.394/96. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 26. out. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/26/as-politicas-publicas-de-educacao-de-jovens-e-adultos-do-brasil-colonia-a-ldb-n939496>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DI PIERRO, M. C. **A Educação de Jovens e Adultos como direito**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 18 mar. 2023.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, mai/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (Texto preparatório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FÉLIX, D. de A. F. **Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos**. 2022. 275 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAG, B. **Escola, Estado & sociedade**. 7. ed. São Paulo: Edart, 2005.

FREITAS, G. V.; PIETRAFESA, J. P. Educação do Campo e Desigualdade Social: um panorama preliminar em pesquisas recentes. **Revista de Geografia Agrária**, v. 17, n. 46, p. 272-290, ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/66511>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 23 mai. 2023.

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Acesso em: 23 mai. 2023.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: BRASIL. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 125 p.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/ras: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, p. 223-244. 1984.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB**. São Paulo, 1997. 19 p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007. Acesso em: 10 ago. 2022.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/viewFile/81/64>. Acesso em: 28 mar. 2023.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 28 mar. 2023.

JESUS, R. S. de; JUNIOR, A. S. C. Educação do campo e Educação de Jovens e Adultos: profissionalização x formação para o mercado. *In*: SANTOS, A. R.; MATIAS, G. N. V.; BARBOSA, L. P.; MARQUES, T. G. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos**. Curitiba: CRV, 2022. p. 241-255.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 107-130.

LIMA, A. dos S. M. **Programa TOPA/UNEB: Formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sociodigital dos jovens e adultos da Bahia**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação e Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

LIMA, E. de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, set/dez. 2013.

LIMA, M. A. de; RODRIGUES, B. A. S.; COSTA, F. J. F. O discurso da empregabilidade na educação de jovens e adultos trabalhadores rurais: resistência no contexto da luta pela terra e pelo direito à educação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 331-361, 2022.

LOPES, C. D. Reconhecer as necessidades do educando para qualificar o currículo. *In*: EDUCAÇÃO EM REDE (Orgs.). **Currículos em EJA: saberes e práticas educadores**. 1. ed. Rio de Janeiro: SESC, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25–42, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940/29810>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MASCHIO, E. C. F. O estágio na educação de jovens e adultos na perspectiva de uma formação docente. *In*: SILVA, M. C. V. da; URBANETZ, S. T. (Orgs.). **O Estágio no Curso de Pedagogia**. Curitiba: IBPEX, 2009.

MATIAS, G. N. V.; SANTOS, C. N. S. Educação do campo ou Educação rural: para além das nomenclaturas. *In*: SANTOS, A. R.; MATIAS, G. N. V.; BARBOSA, L. P.; MARQUES, T. G. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos**. Curitiba: CRV, 2022. p. 211-223.

MELO, R. C. **As políticas educacionais do governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade – SECAD do Ministério da Educação**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

MENEZES, M. C. de. **Mulheres negras nas salas de alfabetização de Jovens e Adultos no município de Porto Seguro-Bahia: Diálogos entre as motivações, a interseccionalidades e as políticas públicas de EJA**. 2022. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 01-17, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4030>. Acesso em: 03 jun. 2023.

NEGRÃO, A. M. M. **Revista Brasileira de Educação**. *In*: FRANCA, S. J. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

SANTOS, J. S. dos. **Políticas Públicas e Reorganização do Espaço Rural: a inserção da comunidade da Sapucaia no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no município de Santo Antônio de Jesus-Ba.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial – PLANTERR, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

OLIVEIRA, I. A. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Orgs.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. O. de M. Políticas públicas, cultura e currículo: referenciais para uma análise crítica na EJA. *In*: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Orgs.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, D. D. P. de; DANTAS, T. R.; FREITAS, K. S. de. Formação e prática docente específica na EJA: desafios e possibilidades. *In*: DANTAS, T. R.; OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, M. O. M. de; ALVES, E. V. (Orgs.). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2020. 212 p.

PAIM, M. A. N. *et al.* A gestão do currículo na formação do educador para a EJA: um olhar sobre as disciplinas de práticas pedagógicas e estágio no curso de licenciatura de espanhol da UNEB. *In*: AMORIM, A. *et al.* (Orgs.). **Gestão, qualidade de ensino e formação do educador da EJA.** Salvador: EDUFBA, 2017.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: IBPEX, 2011.

PEREIRA, M. P. Educação do Campo e Políticas de Formação Docente. *In*: MOURA, T. V.; CORDEIRO, K. de O. S.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas, práticas e formação.** Curitiba: CRV, 2020. p. 37-49.

RARA, P. **Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada.** Belo Horizonte: Letramento, 2019. 209 p.

REICHWALD JR., G. *et al.* Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. *In*: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores.** Brasília: NEAD, 2006. p. 51-74.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas.** Araraquara, UNESP, 1990. (Coleção Textos, v. 4)

RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-70, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/50/57>. Acesso em 28 mar. 2023.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS. **Proposta Curricular Municipal: Nova EJA.** Santo Antônio de Jesus-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS. **Lei nº 1.290/2015**. Plano Municipal de Educação. Santo Antônio de Jesus-BA, 2015.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS. **Referencial Curricular Municipal: Educação Infantil, Ensino Fundamental e suas Modalidades de Ensino**. Santo Antônio de Jesus-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 765 p.

SANTOS, V. S. C. **Currículo e Identidade Campesina na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa – BA**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SAUER, S.; CASTRO, L. F. P. de. Lutas pela terra no Brasil: sujeitos, conquistas e direitos territoriais. Abyayala: **Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**, v. 1, n. 2, p. 245-272, 30 ago. 2017.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SENA, I. P. F. de S. A BNCC, a luta de classes e a Educação do Campo. *In*: MOURA, T. V.; CORDEIRO, K. de O. S.; SENNA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas, práticas e formação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 19-35.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. L. da; BENTO, I. P. Trajetórias do currículo de geografia: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Catalão (GO). *In*: FALEIRO, W.; COSTA, C. L.; PAULA, M. H. de (Orgs.). **Pesquisas, reflexões e experiências: desafios e perspectivas na educação** apresentadas no V SPPGI. Jundiá: Paco, 2018.

SILVA, J. A. da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação – PPGE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, J. L. da; SOUZA, J. C. L. de; BARBOSA, C. S. Vinte anos do parecer CNE/CEB nº 11/2020: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57738/39287>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In*: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

SOARES, L. Formação de Educadores: A habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78-99.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens: estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 12, p. 1-4, jan./mar. 2019. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2019/1/Leôncio-Soares_Educação-de-Jovens-e-Adultos_N-12_RBEB.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

SOUSA, V. C.; COSTA, E. de F. L. B.; REIS, R. L. da S. Identidade da Escola do Campo: concepção marxista. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 60-83, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55982>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUSA, C. S. dos S.; FEITOSA, D. A. Educação de Jovens e Adultos no Vale do Jiquiriçá. *In*: FEITOSA, D. A. (Org.). **Pesquisa em Educação do Campo**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2020. p. 151-176.

SOUSA, E.; NUNES, C. CURSO PRÉ-VESTIBULAR "UNIVERSIDADE PARA TODO". **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 111-122, 30 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.246>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOUSA, G. dos S. *et al.* Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. *In*: VI SEMINÁRIO NACIONAL E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Vitória da Conquista, Bahia. **Anais [...]**, Vitória da Conquista: UESB, v. 6, n. 6, 2017, p. 3981- 3993. Disponível em: <https://docplayer.com.br/82794348-Reflexoes-sobre-a-educacao-de-jovense-adultos-a-bncc-e-a-necessidade-de-uma-construcao-curricular.html>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA, J. F. **A educação escolar, nosso fazer maior des(a)fia o nosso saber: Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Bagaço, 2000.

SOUZA, S. N. *et al.* A escolha do magistério como profissão. *In*: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Rio Claro: UNESP, 2007. **Anais [...]**. 2007.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 30 mar. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRENTIN, V. B. Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial no Brasil: breve contextualização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 32, p. 1-23, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/80029/44355>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TRINDADE, R. A. C. **A organização da escolaridade em ciclos na EJA: um estudo documental na rede municipal de ensino de Niterói**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

VIGANO, S. de M. M. Sentidos e significados de ser mulher, negra, pobre e analfabeta. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22, n. 39, p. 107-123, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/12572>. Acesso em: 17 jul. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento - Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun., 2012.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

VIEIRA, S. L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: UFC; PROED, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES



PPGEDUCAMPO
 Programa de Pós-Graduação
 em Educação do Campo / UFRB
 Mestrado Profissional em Educação do Campo



Prezado(a) estudante,

Convido você para responder este questionário, que se constitui como um instrumento de coleta de informações de pesquisa de campo, para a produção dos dados da pesquisa intitulada **“Trabalhadores(as) do campo e estudantes da EJA: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades?”**, do Curso de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Alves Feitosa e realização do mestrando Evandro Ribeiro Bispo.

Informo que, todas as questões visam apenas à coleta de informações, nesse sentido não há respostas certas ou erradas. Portanto, por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta.

Todos os dados obtidos deste questionário serão confidenciais.

Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO ENTREVISTADO/CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICA E PROFISSIONAL

1. Qual o seu sexo?

() Feminino () Masculino () Gênero _____.

2. Qual a sua idade?

() Entre 15 e 30 anos () Entre 31 e 45 anos () Entre 46 e 60 anos () 61 anos ou mais

3. Como você se considera?

() Branco (a) () Preto (a) () Amarelo (a) () Pardo (a) () Indígena

4. Qual a sua religião?

() Católica () Protestante ou Evangélica () Espírita () Umbanda ou Candomblé () Sem religião () Outra. Qual? _____.

5. Qual o seu estado civil?

() Solteiro(a) () Casado(a)/ mora com um(a) companheiro(a) () Separado (a)/ divorciado(a) desquitado (a) () Viúvo(a) () Outro. Qual? _____.

6. Tem filhos?

() Não () Sim. Quantos? _____.

7. Qual o nome da localidade em que você mora?

_____.

8. Você sempre morou nesta localidade/região?

() Sim () Não – Há quanto tempo você mora nesta localidade? _____.

Caso você tenha assinalado a opção **NÃO**, de qual lugar você veio antes de morar neste local? _____.

9. Em que você trabalha?

() Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca () Na indústria () Na construção civil () No comércio, transporte, hotelaria ou outros serviços () Atividades informais (pintor, eletricitista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de materiais recicláveis) () Trabalha em casa informalmente (costura, cozinha, artesanato, carpintaria etc.) () Trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.) () Não exerço nenhuma atividade () Outro – Qual? _____.

10. Qual a renda mensal de sua família?

() Menos de 1 salário mínimo () Até 1 salário mínimo (R\$ 1.302,00) () De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.302,00 até R\$ 2.604,00) () De 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.604,00 até R\$ 5.208,00) () Mais de 4 salários mínimos () Não tenho nenhuma renda mensal.

11. Você recebe algum auxílio do governo?

() Auxílio doença () Aposentadoria () Auxílio Brasil/Bolsa Família () Outro – Qual? _____.

INFORMAÇÕES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

12. Em qual segmento/ano você está matriculado?

() 1º segmento: 1º ao 5º ano () 2º segmento A: 6º e 7º anos () 2º segmento B: 8º e 9º anos.

13. Você ficou algum período sem estudar?

() Sim () Não

Caso tenha marcado a opção **SIM**:

13.1 Você tinha quantos anos quando parou de estudar? _____.

13.2 Durante quanto tempo você ficou sem frequentar a escola?

() De 1 a 5 anos () De 6 a 10 anos () De 11 a 15 anos () + de 15 anos

13.3 Em qual série/ano você parou de estudar? _____.

13.4 Qual dos motivos elencados abaixo foi determinante para que você parasse de estudar?

() Trabalho () Filho(s) () Condição financeira () Mudança de residência () Ausência de escolas na localidade em que morava () Impedimento por parte da família – pais, esposo, esposa () Outros. Qual? _____.

14. Há quanto tempo você é aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos - EJA?

15. Qual motivo levou o seu retorno à escola?

16. O que você deseja aprender na escola?

17. Você considera que os conteúdos trabalhados na EJA auxiliam na sua vida e/ou nas suas atividades desenvolvidas no dia a dia?

() Sim () Não - Se você assinalou **SIM**, de que maneira?

18. Pensando na sua realidade, você considera que a escola trabalha com assuntos importantes para a sua comunidade?

() Sim () Não.

19. Você teria sugestões de assuntos que você considera importantes, mas que ainda não são trabalhados como conteúdos na EJA?

20. Você se sente acolhido(a) pela escola que frequenta?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR



PPGEDUCAMPO
 Programa de Pós-Graduação
 em Educação do Campo / UFRB
 Mestrado Profissional em Educação do Campo



Prezado(a) professor(a),

Este instrumento de coleta de informações tem como finalidade compor a pesquisa intitulada “**Trabalhadores(as) do campo e estudantes da EJA:** como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades?”, tendo como objetivo geral identificar se a Escola Municipal Torto Arado, localizada em uma comunidade rural no município de Santo Antônio de Jesus – Bahia tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

IDENTIFICAÇÃO:

- ✓ Nome;
- ✓ Onde mora;
- ✓ Formação inicial (curso, ano de conclusão, instituição);
- ✓ Formação continuada (especialização, mestrado e/ou doutorado – curso, ano de realização e instituição).

PERFIL PROFISSIONAL e INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO NA EJA:

- ✓ Há quanto tempo você atua como professor(a) da Educação Básica?
- ✓ Há quanto tempo você atua como professor(a) na Educação de Jovens e Adultos?
- ✓ Você é professor(a) nessa escola há quanto tempo?
- ✓ O seu ingresso na carreira docente ocorreu por meio de concurso ou processo seletivo – REDA?

- ✓ O seu ingresso para atuar na EJA e ou Educação do campo se deu a partir de um concurso ou processo seletivo específico, ou você foi direcionado para atuar nessa escola/turmas?
- ✓ Você recebe alguma gratificação ou compensação salarial, por atuar em escola do campo?
- ✓ Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta escola?
- ✓ Você atua em qual/quais segmento(s)? E atua em qual/quais disciplinas?
- ✓ Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Participou do processo de elaboração, implementação ou revisão do PPP?
- ✓ Na escola há uma proposta pedagógica específica para o trabalho com as turmas de EJA do Campo?
- ✓ Como ocorre o planejamento das atividades didáticas para a EJA no campo? Há orientações por parte da Secretaria Municipal de Educação e/ou da Coordenação Pedagógica? Como ocorrem e em que momentos acontecem essas orientações?
- ✓ A organização curricular, a seleção dos conteúdos e temas e o trabalho pedagógico consideram o contexto de vida (local em que vivem, idade, gênero, raça) dos estudantes? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que maneira isso acontece?
- ✓ O que é determinante na escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados com os estudantes da EJA que frequentam esta escola?
- ✓ Em algum momento a seleção dos conteúdos e temas partem da indicação dos alunos? Em caso afirmativo, como ocorre esse processo?
- ✓ A escola dispõe de materiais didáticos (livros) para o aluno e o professor específico para a EJA e ou Educação do Campo? Em caso positivo, você participou da escolha desse material? Quem escolheu?
- ✓ Qual a sua percepção em relação a esse material, ele atende as necessidades e especificidades da turma? Por quê?
- ✓ Durante este período que você atua como docente, você realizou algum curso na área de Educação de Jovens e Adultos ou na Educação do campo? Em caso afirmativo, essa formação ocorreu por conta própria ou foi ofertada pela escola ou Secretaria Municipal de Educação?
- ✓ Você gostaria de acrescentar mais alguma informação? Fique à vontade!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo



Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa para a escrita da dissertação intitulada “**Trabalhadores(as) do campo e estudantes da EJA:** como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades?”, que tem como objetivo geral identificar se a Escola Municipal Torto Arado, localizada na comunidade rural de Água Negra do município de Santo Antônio de Jesus – Bahia tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A presente pesquisa é uma atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, localizada na cidade de Amargosa – Bahia, sob orientação da Professora Doutora Débora Alves Feitosa e, está sendo desenvolvida pelo mestrando **Evandro Ribeiro Bispo**.

A realização desta pesquisa é de grande importância para os estudos sobre os jovens e adultos que residem no campo e estudam em turmas da Educação de Jovens e Adultos. A sua participação consistirá em responder um questionário impresso que será aplicado na escola e no horário em que você encontra-se matriculado.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua

participação será o de aumentar o conhecimento científico educacionais acerca dos estudos da EJA no contexto do campo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Evandro Ribeiro Bispo

Endereço: Rua Viriato Lobo – Condomínio Residencial Parque Cajueiro, Bloco 08, Apartamento 303, Bairro Campo do Governo, Santo Antônio de Jesus – Bahia. CEP: 44431 – 218.

Celular/WhatsApp: 75 99298 7172 **E-mail:** erbispo30@gmail.com

Professora orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa

E-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br

Certo de contar com a sua colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Evandro Ribeiro Bispo
Mestrando

Profa. Dra. Débora Alves Feitosa
Orientadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
declaro que li as informações contidas neste documento e consinto em participar deste estudo. Declaro ainda que recebi a cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do responsável (no caso de menor de 18 anos): _____.

Local e data: _____.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo



Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa para escrita da dissertação intitulada “**Trabalhadores(as) do campo e estudantes da EJA: como a escola do campo reconhece esses sujeitos em suas especificidades?**”, que tem como objetivo geral identificar se a Escola Municipal Torto Arado, localizada na comunidade rural de Água Negra, no município de Santo Antônio de Jesus – Bahia, tem considerado as especificidades apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A presente pesquisa está sendo realizada como atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, localizada na cidade de Amargosa – Bahia, sob orientação da Professora Doutora Débora Alves Feitosa e, está sendo desenvolvida pelo mestrando **Evandro Ribeiro Bispo**.

A realização desta pesquisa é de grande importância para os estudos sobre os jovens e adultos que residem no campo e estudam em turmas da Educação de Jovens e Adultos. A sua contribuição consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, que será individual, podendo ser gravada ou transcrita, a depender do seu posicionamento e, terá duração de no máximo duas horas (2h). Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá

nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico educacionais acerca dos estudos da EJA no contexto do campo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Evandro Ribeiro Bispo

Endereço: Rua Viriato Lobo – Condomínio Residencial Parque Cajueiro, Bloco 08, Apartamento 303, Bairro Campo do Governo, Santo Antônio de Jesus – Bahia. CEP: 44431 – 218.

Celular/WhatsApp: 75 99298 7172 **E-mail:** erbispo30@gmail.com

Professora orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa

E-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br

Certo de contar com a sua colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Evandro Ribeiro Bispo
Mestrando

Profa. Dra. Débora Alves Feitosa
Orientadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____ declaro que li as informações contidas neste documento e consinto em participar deste estudo. Declaro ainda que recebi a cópia desse Termo de Consentimento.

Assinatura do (a) professor(a)

Local e data

ANEXO

ANEXO A - HOMOLOGAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO DA EJA

Quarta-feira
29 de Março de 2017
2 - Ano - Nº 3738

Santo Antônio de Jesus

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Portarias

Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Jesus
Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SME Nº 019 DE 28 DE MARÇO DE 2017

Homologa o Resultado Final da Seleção Pública Simplificada da EJA 2017.

A **SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BAHIA**, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o disposto no Edital da Seleção Pública Simplificada SME 001/2017, cujo objeto é a seleção de profissionais para desempenhar atividades de EDUCADOR SOCIAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), no âmbito das Unidades Escolares Municipais, em obediência ao Calendário Escolar do ano letivo de 2017, atendendo às necessidades da Secretaria Municipal de Educação.

CONSIDERANDO o Resultado Final, emitido pela Comissão Especial de acompanhamento, avaliação, conferência e atesto dos documentos dos inscritos no **Processo de Seleção Pública Simplificada SME nº 001/2017**, designada através da Portaria SME nº 008/2017, publicada no Diário Oficial do Município Edição nº 3682, do dia 15 de fevereiro de 2017.

RESOLVE:

Art. 1º Homologar o **Resultado Final da Seleção Pública Simplificada SME nº 001/2017**, emitido e publicado no Mural da Secretaria Municipal de Educação, pela Comissão Especial, para que possa surtir os efeitos legais.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Dê-se conhecimento e cumpra-se.
Santo Antônio de Jesus, Estado da Bahia, em 28 de Março de 2017.

CINTHIA BARRETO SANTOS SOUZA
Secretária Municipal de Educação

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: NFXWQUPDXKF2XZTUKCKL0W

Esta edição encontra-se no site: www.santoantoniodejesus.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL