

Perspectiva da gestão de Educação de Jovens e Adultos e interfaces com a formação docente

Perspective of the management of adult and youth education and interfaces with the teacher education

Maria Luiza Ferreira Duques,¹ Antonio Amorim²

Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador-BA, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre gestão educacional e a formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Matina, no estado da Bahia, Brasil. A investigação se pautou na abordagem qualitativa, com delineamento no estudo de caso. Para coleta de dados, lançou-se mão da análise de documentos, da observação e da entrevista semiestruturada com educadores e educandos de três escolas que ofertam a EJA, no município de Matina. O tratamento dos dados foi possível graças à ferramenta da análise de conteúdo. Como resultado, constatou-se que a gestão da EJA municipal apresenta-se, ainda, de maneira precária, o que implica difíceis condições de trabalho e de formação, comprometendo a educação ofertada à comunidade local. Verificou-se também que existe uma estreita relação entre a gestão educacional e a formação dos educadores de EJA, o que aponta para a necessidade de investimento financeiro, material e pedagógico no âmbito da melhoria dos processos de gestão educacional, escolar e conseqüentemente na melhoria e na garantia dos processos formativos, no âmbito da EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Gestão educacional. Formação docente.

Abstract

This article aims to analyze the relationship between educational administration and teacher training in the youth and adult education on the Matina city, Bahia State, Brazil. The research was based on a qualitative approach to design in the case study. For data collection, we employed the documents analysis, observation and semi-structured interviews with teachers and students of three schools that offers EJA on the Matina town.

Data processing was impossible, thanks to the content analysis tool. As a result, it was found that the municipal adult education management presents also a precarious way, which implies difficult working conditions and training, compromising the education offered to the local community. There was also a close relationship between education management and training adult education teachers, which points to the need for financial investment, material and teaching within the educational improvement and school management processes, and consequently in improving and ensuring the EJA training processes.

Keywords: Youth and adult education. Education management. Teacher training.

1 Mestre em Educação de Jovens e Adultos; Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares, pela Universidade do Estado da Bahia; professora de educação básica. E-mail: luizadupes@hotmail.com.

2 Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: antonioamorim52@gmail.com.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo de práticas que transcende os limites da escolarização, em sentido estrito, já que ela abarca processos de gestão e de formação diversos, nos quais podem ser incluídas iniciativas com vistas à qualificação profissional, o crescimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais que repousam em outros tempos e espaços que não o escolar.

Diante disso, é evidente a necessidade de uma análise sobre a gestão da educação em EJA e da formação do educador que atua nessa modalidade de ensino, sobretudo considerando-se que é secular a prática de improvisação que permeia as ações de EJA, essencialmente no que se refere ao processo de alfabetização e de letramento do aluno.

No contexto socioeconômico, político e cultural atual, pensar na formação do professor de jovens e adultos requer um olhar atento sobre a gestão da educação, uma vez que ela se imbrica com a formação na dinâmica da educação. Mediante esse entendimento e por considerar a incipiência dos processos de gestão e de formação docente, no âmbito da EJA, no país e em alguns municípios, de forma específica, é que se deve lançar um olhar sobre a relação da gestão educacional com a formação dos educadores no município de Matina, no estado da Bahia. Este município, de acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010) está localizado na Região Centro Sul Baiana, tendo uma economia baseada na agricultura e na pecuária.

A atuação dos educadores de EJA do município está atrelada às condições de atendimento por parte da gestão educacional municipal. Por isso, optou-se por perseguir a seguinte problemática: qual era o papel desempenhado pela gestão educacional em relação à formação dos educadores de jovens e adultos do município? O trabalho investigativo envolveu gestores e educadores da EJA que trabalham em três escolas e seu objetivo maior foi analisar a relação entre a gestão educacional e a formação docente na área da EJA local, para se conhecer e realizar um processo de intervenção na melhoria da realidade formativa existente.

A efetivação da investigação foi possível graças à utilização dos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, que exige uma compreensão dinâmica da realidade, numa visão de que o objeto deve ser examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permite estabelecer uma compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, por surgir do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e apresentar as características significativas e holísticas de eventos da vida real (YIN, 2001). Além da necessidade de compreender os eventos da vida real emanados no campo, o estudo realizado se justifica, na perspectiva de um estudo de caso, também por contemplar algumas características elencadas por Lüdke e André (1986), como a descoberta, a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação de estudo.

Os estudos de caso mais encontrados são os que focalizam somente uma unidade: um sujeito, um pequeno grupo, um programa, um evento, uma instituição. Mas é possível que ocorram estudos de casos múltiplos (YIN, 2001), por meio dos quais

vários estudos são conduzidos simultaneamente. São estudos que, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), podem ser realizados com vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos) ou várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo determinado trabalho). Como esta pesquisa foi realizada envolvendo educadores de três instituições que ofertam a EJA no município de Matina, optou-se pelo estudo de caso como estratégia capaz de ajudar a entender os processos formativos desses educadores.

Como instrumento de coleta e produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, aplicada aos gestores e aos educadores das três escolas que ofertam a EJA. Realizou-se também o processo de observação participante, com a efetivação do registro diário dos achados e análise de documentos pertinentes à pesquisa. Os dados coletados foram tratados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1988), garantindo-se a formação de categorias significativas para uma melhor compreensão da realidade estudada. Seguindo os escritos de Bardin (1988), a pesquisa passou por três etapas, sendo a primeira a pré-análise, na qual se estabeleceu os contatos iniciais com autores que discutem a temática, organizou-se roteiros e realizou-se a adequação dos materiais ao objeto e objetivo do estudo. A segunda etapa foi a de exploração do material, quando ocorreu o desmembramento e reagrupamento do texto em categorias, a classificação de dados e as análises das categorias. Na terceira etapa, a do tratamento e interpretação dos dados, realizou-se interpretações e inferências qualitativas com base nas significações e nas revelações do contexto.

Uma metodologia apropriada, com procedimentos justificados e uma análise densa, criteriosa e que indique avanços para a área de conhecimento, é um importante critério de rigor e legitimidade científica, e esses aspectos foram os caminhos trilhados em direção aos achados deste estudo.

Após a introdução, que esclarece a problemática, a importância e o objetivo da pesquisa, este texto apresenta um breve histórico da EJA, seguido das ações de gestão desta no âmbito municipal. No momento seguinte, são apresentadas as implicações da gestão na formação docente e, por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

Breve trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido vastamente discutida nas últimas décadas, o que amplia as possibilidades de compreensão do processo de democratização da escola brasileira. As discussões que permeiam a EJA acompanham a história geral da educação e, conseqüentemente, apontam reflexões que conduzem ao entendimento dos efeitos dos modelos econômicos e políticos implementados. Nesse sentido, Cury (2002) afirma que a garantia do direito de todos à educação pública foi recentemente declarada em lei, sendo instituída ao final do século XX e início do século XXI. Mesmo que o direito à educação primária gratuita para todos, conquistado por força das lutas sociais construídas pelos segmentos da classe trabalhadora tenha sido legalmente assegurado, o que se constata, entretanto, é que a gratuidade ficou apenas nos textos legais, já que, por muitos anos, a educação ficou relegada às classes mais abastadas economicamente.

No âmbito da garantia dos direitos fundamentais e da assunção de responsabilidades, a Constituição Brasileira de 1988 revela ser a educação um direito de todos e dever do Estado. Mediante esses dispositivos legais e diante das constantes mudanças é cada vez mais exigida dos gestores a realização de ações eficazes, no sentido de se vincular as questões sócio-políticas que envolvem a escola, em sua ação contextual. Isso vale também para a Educação de Jovens e Adultos, considerando as possibilidades de ações da gestão em prol da garantia dos processos de formação docente.

Historicamente, o gestor escolar tem sido visto como sendo uma figura controladora e, muitas vezes, eterno cumpridor de concepções políticas e ideológicas que vêm contribuindo fortemente para manter e ampliar o projeto educacional gerado pela classe dominante, deixando de lado, muitas vezes, o projeto educacional de interesse da maioria da população (AMORIM, 2012).

No percurso do estudo da EJA as questões de ordem histórica corroboram para o entendimento da atual configuração da gestão em EJA e suas interfaces com a formação docente, já que os caminhos percorridos por essa modalidade de ensino no passado deixam marcas na sua configuração atual. As origens da EJA estão no Brasil Colônia, representadas pela figura dos jesuítas que “instruíam” os jovens e adultos por meio da transferência aos nativos das normas de comportamento em sociedade e técnicas de trabalho para atender às necessidades da colônia. Esse processo educacional cristão funcionava como uma prática educativa universalizadora e se configurou como o primeiro sistema educacional brasileiro. Essa escolarização religiosa, contudo, buscava moldar uma nova sociedade com vistas ao atendimento aos anseios da economia da época.

A partir de 1920, por força do crescente processo de urbanização e dos movimentos civis, oficiais e de trabalhadores, ocorreram reformas educacionais, o que culminou na instituição da criação de escolas noturnas para adultos. Isso ocorreu através do Decreto n. 782/A, de 13 de janeiro de 1925, denominado Reforma João Alves.

A partir da Constituição de 1934, na década de 1940, a EJA se consolidou na política nacional, sendo estabelecida a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

Segundo consta na Proposta da EJA (BRASIL, 2002), na década de 1960 difundiu-se a ideia de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Na mesma década, a EJA foi estendida do nível primário para o nível ginásial, conquista que, assim como muitas outras, foi interrompida com o golpe militar. O Golpe de 1964 foi, portanto, o estopim para romper com as políticas de educação e atingiu os movimentos que propagavam o fortalecimento da educação e da cultura popular. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), “a ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares”. A partir de então o acesso à escola por parte dos segmentos populares ocorreu sob o controle ditatorial, vigente à época.

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (Lei n. 5.379/67), promovendo-se uma campanha nacional de alfabetização. Após seus dois primeiros anos de existência, o MOBRAL, pressionado pela dureza do regime militar, começou a se distanciar da sua proposta inicial, mais direcionada aos aspectos

tos pedagógicos, e passou a se constituir como um programa que buscava oferecer resposta aos marginalizados do sistema de escolarização, mas atendendo aos ideais políticos dos governos militares (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Anos depois, em 1971, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 5.692/71, que implanta o ensino supletivo no país. O MOBRAF foi extinto com o fim do governo militar, e em seu lugar foi implantada a Fundação Educar, que atuou muito pouco e foi extinta em 1990.

Em 1996, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a seção dedicada à EJA reforçou a gratuidade da educação e alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos no Ensino Fundamental, e 18 anos no Ensino Médio, além de incluir a EJA no ensino regular.

As conquistas no plano legal e no processo de constituição da EJA tiveram suas implicações também no âmbito da gestão. Mediante a influência dos movimentos sociais que estavam engajados na luta pela redemocratização do país, a abordagem da gestão educacional começa a ser feita sob o enfoque das teorias da educação (FEITOZA, 2008). Dentro dessa perspectiva, a participação cidadã se consolida como condição essencial na gestão da educação e das escolas. Igualmente importante para os processos de gestão é o entrelaçamento do pedagógico e do formativo com o administrativo. Nesse sentido, dentre as concepções usuais, aparecem duas categorias que focam o ambiente da gestão da escola: o foco na administração técnico-científica, caracterizado por funcionar racionalmente, e o foco da gestão simbólico-interpretativa, uma abordagem que prezava pelas relações humanas e de experiências comuns (TEIXEIRA, 1998).

Com o passar dos anos a crítica sobre a gestão da escola e dos processos educativos aumentou, exigindo do gestor uma atuação crítico-reflexiva. O novo gestor precisava, então, atuar com flexibilidade, estar atento às novas mudanças verificadas junto à sociedade, sem se eximir de sua postura crítica, tendo como pré-requisito uma cultura e qualificação que o conduzia a ser um efetivo gestor que atuava na solução de problemas na escola (AMORIM, 2012). Por isso, os entraves cotidianos, como carência de recursos, pouca autonomia da escola, dificuldade formativa dos atores escolares não podem se desvincular das funções do gestor, já que ele precisava administrar essas restrições com fins ao êxito coletivo.

A educação evoluiu acompanhando o crescente processo de democratização e de participação da sociedade, exigindo desse profissional-gestor o desenvolvimento de um conjunto de ações, uma atuação dinâmica no interior da escola, aprofundando a relação e a articulação junto aos educadores e a equipe técnico-pedagógica da escola. É sumamente interessante que o gestor seja consciente de sua função política e social para desenvolver o seu trabalho, cuidando das relações interpessoais e ressignificando as experiências que permeiam o universo educativo. Essas funções só serão bem desempenhadas se o gestor colocar em prática, junto com a escola, os princípios da gestão democrática, envolvendo, pois, a formação docente.

É importante que o gestor, ciente de seu papel junto à comunidade escolar, defina os seus objetivos como gestor/educador, comprometendo-se com a educação de qualidade, com a formação de pessoas sérias e sensíveis à realidade social. Para isso, é importante que os gestores tenham conhecimento da realidade social e educacional em que estão inseridos enquanto agentes formadores e se percebam en-

quanto partícipes do processo de formação dos educandos; e no caso da EJA, que se vejam como construtores de uma modalidade de ensino que precisa de sua atuação efetiva.

Partindo desse entendimento, gestores e educadores da EJA podem compartilhar experiências significativas, assim como alargar os sentidos da formação para educandos e educadores, de modo a contemplarem em seus espaços de formação fundamentações integradas, com vistas na complexidade das práticas educativas propostas para o universo da EJA. No sentido da busca por essa reorientação dessa modalidade de ensino, de modo a atender os que dela dependem para perseguir processos de emancipação cidadã, o tópico seguinte se deterá sobre a gestão da educação municipal e sua consequente implicação na organização da EJA.

Os compromissos da gestão educacional com a efetivação de uma política municipal no âmbito da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, constitui-se alternativa para os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular, por motivos vários, dentre os quais a necessidade de trabalhar. No município de Matina, a modalidade é amparada pela Resolução nº 002/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), que regulamenta, em seu Art. 1º, que: “A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada pelo município, possibilita a inserção dos cidadãos no processo de escolarização, garantindo o acesso aos códigos do mundo contemporâneo”.

Contudo, ainda que haja legislação que ampare e assegure a garantia dessa modalidade de ensino, ela tem sido oferecida de forma fragilizada. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Matina não apresenta estratégias no sentido de manter o corpo discente na escola, de modo a oferecer condições qualitativas necessárias. Atualmente, a matrícula é garantida apenas em duas escolas da sede e uma única escola da zona rural, ambas com o oferecimento da EJA apenas no período noturno. A tabela abaixo aponta a situação das matrículas iniciais no município.

Tabela 01. Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos no município de Matina, por dependência administrativa e localização (2011/2014)

Anos	Municipal		Total
	Urbana	Rural	
2011	83	18	101
2012	81	34	115
2013	103	41	144
2014	108	43	151

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Matina, 2014.

O oferecimento da EJA (Ensino Fundamental) no município está condicionado à rede municipal. As progressões, em números de matrículas, vêm apresentando oscilações desde 2011, havendo um pequeno aumento do número de alunos matriculados. Em função do oferecimento da modalidade ser em apenas uma escola da zona rural, o atendimento da população do campo, desde 2010, foi circunstancialmente reduzido, comparando os números apresentados com o quantitativo da população rural que carece de processos de escolarização. Os alunos da zona rural que conti-

nuaram frequentando as escolas na sede do município, assim o fizeram mediante custeio próprio de transporte.

Embora o município de Matina seja pequeno, é possível perceber o descompasso acentuado entre o número de matrículas e a população não alfabetizada, sendo que este fato pode ser projetado para inúmeros outros municípios baianos e nordestinos. Com isso, não fica difícil constatar que grande parte da população que carece de escolarização está ausente dos espaços escolares. Quer seja pela via da negação dos direitos, quer seja pelas dificuldades sociais, quer seja pela história de exclusão dos que nunca puderam frequentar a escola, o quadro que se desenha é crítico e merece atenção e intervenção no sentido de assegurar o ingresso e garantir a permanência da população pobre, na escola.

Se a análise dos números da matrícula inicial na EJA já nos confere informação acerca da distância entre a necessidade de atendimento e da oferta efetiva, a situação fica ainda mais grave quando se constata que nem todos os matriculados conseguem concluir o processo de escolarização nas classes da EJA. Esse agravante compromete ainda mais os níveis educacionais da população jovem e adulta, conforme se pode perceber na tabela abaixo.

Tabela 02. Taxas de Analfabetismo da População Jovem e Adulta do município de Matina, 1991, 2000 e 2010

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo			% de alunos na escola		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
15 a 17 anos	58,200	41,60	31,970	29,750	82,540	82,260
18 a 24 anos	42,870	19,600	4,780	8,970	41,420	23,490
25 a 29 anos	50,930	32,080	12,260	-	12,640	7,890
30 anos ou mais	67,870	53,240	42,990	-	-	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Matina, 2014.

Conforme exposto na tabela 02, as taxas de analfabetismo, tanto da população jovem quanto da população adulta, no período de 1991 a 2010, embora em progressões decrescentes, foram consideravelmente altas. Embora a situação seja grave no sentido das altas taxas de analfabetismo, não se pode ignorar que em um cenário nacional, cujos índices de analfabetismo são comprovadamente altos, ter alcançado, no município de Matina, progressões decrescentes é um dado a ser considerado. Com 13 milhões de analfabetos, o Brasil é o 8º país do mundo com adultos analfabetos. Ao se levar em conta a taxa de 9,6% de analfabetismo (BRASIL, 2010), fica evidenciado que os cidadãos analfabetos estão situados em diferentes faixas etárias. É possível observar que o percentual da população na faixa etária de 15 a 24 anos na escola teve acréscimo apenas do ano de 1991 para o ano de 2000, vindo a decair consideravelmente no ano de 2010. Esse dado se mostra preocupante, pois revela que muitos jovens e adultos estão fora da escola. De modo geral, constata-se que no município de Matina está o maior número de analfabetos concentrados na faixa etária adulta, situação que representa quase que a totalidade dos municípios e estados brasileiros.

Diante do que os dados apontam, percebe-se que a condição da EJA no município se apresenta passível de intervenção, no sentido de assegurar isonomia de condições para o acesso e permanência da população jovem e adulta na escola.

As dificuldades enfrentadas são muitas e vão desde as condições de oferta às condições de atendimento. E, quanto ao atendimento, o aspecto da formação docente aparece como um fator que merece especial atenção.

As informações colhidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Matina, por meio de documentos e de entrevistas, dão conta de evidenciar que, além da modalidade da EJA não ter sido oferecida em todas as escolas, não há continuidade de estudos, e os profissionais que ali atuam, mesmo sendo efetivos, são carentes de formação específica e de condições pedagógicas para desenvolverem o seu trabalho. A gestão da educação municipal assegura a participação de um coordenador pedagógico, mas esse profissional não consegue desempenhar o trabalho a contento, visto que não há iniciativas voltadas para formação e nem tampouco a preocupação, por parte dos entes federados, com a viabilização do material pedagógico, em tempo hábil, para atender à demanda. No município, nem sempre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem funcionado de forma eficaz, pois na maioria das vezes o quantitativo de livros de determinados anos ou disciplinas não tem sido suficiente para a demanda de alunos.

Para a ampliação e melhoria do atendimento à demanda da EJA foi elaborado, em 2009, o Plano Estratégico de Educação de Jovens e Adultos (PEEJA), mas ele não chegou a lograr benefícios para a EJA. Na busca por melhoria para essa modalidade há apenas algumas ações voltadas para ela no Plano de Ações Articuladas (PAR). Os programas, no município, têm perseguido a melhoria das condições da EJA, mas, em função das dificuldades enfrentadas, muito do que poderia ser feito pelos gestores das políticas públicas direcionadas à modalidade acaba permanecendo apenas nos documentos oficiais, sem muita materialização na realidade local.

O município fez adesão ao Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), do governo estadual baiano, cujo monitoramento é feito por uma coordenação. Aliado a isso, é feito um teste cognitivo de entrada e de saída dos educandos, sendo os resultados encaminhados para a Secretaria de Educação do Estado. Há uma instituição de ensino superior que monitora as ações desse Programa, por meio de visitas periódicas, com relatórios e verificação de frequência. Assim, como os Programas apresentam um modelo de avaliação e de monitoramento em que a EJA carece de cuidados específicos, mostra-se necessário um olhar diferenciado, pois a metodologia recorrente não contempla as especificidades exigidas pela própria modalidade de ensino. Tem-se conhecimento de que os mecanismos de avaliação, por si só, não darão conta de assegurar a efetividade da EJA, sobretudo porque, mesmo muito bem arquitetados, possuem suas fragilidades, haja vista que “[...] toda e qualquer avaliação, mesmo a mais sabidamente científica e perfeita, é limitada e imperfeita, temporária, transitória e não concludente” (FREITAS; CARVALHO; PINHEIRO, 2002, p. 71).

Essas constatações corroboram o pensamento de que a avaliação não deve ser fechada em si, mas precisa ser instituída de modo que compreenda a dinâmica com que os acontecimentos se processam na educação. Isso ajuda a pensar a avaliação como sendo uma política gestora, no sentido de detectar quais são as prioridades e possibilidades de intervenção no âmbito da EJA. Tal fato vem sendo evidenciado

na educação municipal, na qual já se observa pouco zelo quanto a essa modalidade de ensino. Há necessidade de um novo olhar sobre várias questões e de análises diferenciadas, para ir ao encontro de soluções que promovam a qualidade da EJA municipal.

As questões apontadas indicam o descuido com que a EJA é tratada. Descuido esse que vai desde as questões pedagógicas, formativas, organizacionais e administrativas facilmente percebidas, até situações como a inexistência de transporte escolar para os estudantes; carência de integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, do meio ambiente, da cultura, do lazer, e até as questões de insuficiência de infraestrutura para o seu funcionamento. Esses indicadores, agregados a muitos outros que vêm comprometendo o bom desenvolvimento do trabalho com essa modalidade de ensino, conduzem a altos índices de evasão, cujas iniciativas voltadas para sua contenção não têm sido detectadas.

Com isso, percebe-se a necessidade de garantir a oferta de condições para a melhoria do atendimento da EJA, o que pode contribuir com a erradicação do analfabetismo. Nesse particular, ainda que os sistemas nacional, estadual e municipal de educação vislumbrem a melhoria dos indicadores, não se pode esquecer que, para além da melhoria dos índices, o que efetivamente se precisa perseguir é a melhoria da qualidade de vida de educandos e dos educadores, que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Como menciona Lins (2008), a alfabetização deve ser perseguida pensando nos benefícios humanos e sociais conferidos aos jovens e aos adultos. A qualidade da alfabetização, com fins à qualidade de vida, deve ser vista como prioridade e, para tanto, devem ser assegurados recursos, especialmente financeiros, que garantam, no caso da EJA, isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da educação básica.

Em busca de assegurar legalmente a melhoria da qualidade da educação local, o município de Matina adequou, em 2015, o seu Plano Municipal de Educação (PME), documento estratégico que define as políticas públicas para a educação por um período de dez anos. Nesse Plano existe uma seção destinada à EJA, em que se definem as diretrizes, metas e estratégias a serem perseguidas para a modalidade durante a década de vigência do Documento.

O referido Plano destaca como Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos: a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos, para os três turnos, na sede e na zona rural, assim como a oferta de cursos de aperfeiçoamento para os professores atuantes na EJA. Tudo isso, no sentido de adequar as metodologias às necessidades reais dos alunos; garantir o transporte escolar para os estudantes da EJA, que contemple o período noturno também. Isto é assegurado pela lei municipal, assim como o é a criação de políticas públicas que promovam uma maior interação entre os segmentos sociais e a EJA (PME, 2015).

Ao considerar a realidade de precarização das escolas públicas municipais, o PME de Matina sinaliza também para a melhoria da infraestrutura das escolas para o funcionamento da EJA. Isso deve ocorrer, inclusive, por meio da garantia de material didático específico para a Educação de Jovens e Adultos. Pelas diretrizes elencadas, é possível perceber que existem muitas dificuldades e desafios no campo da EJA. Embora o Plano Municipal de Educação esteja no início de sua vigência (2015-2025), as demandas são consideravelmente antigas e o cumprimento das leis

municipais, nos aspectos voltados à EJA, ainda não se efetivou em Matina e em muitos municípios brasileiros.

Para que a Educação de Jovens e Adultos seja bem-sucedida no município de Matina é necessário que as instituições de ensino repensem a sua prática, elaborem uma Proposta Pedagógica que atenda às suas especificidades; para isso, é preciso que a gestão da educação municipal conceba a EJA enquanto modalidade que acolha estudantes trabalhadores. Nesse sentido, Uripia (2009) assevera que os governos estaduais e municipais têm se movimentado em direção à reestruturação da rede de ensino, com a implantação de propostas pedagógicas, a ampliação das vagas, a aquisição de materiais, a realização de ações com fins à formação continuada. Porém, em que pese essa gama de ações, o sistema educacional não tem atuado nem considerado os sujeitos da EJA como sendo jovens e adultos trabalhadores.

Movidos pela necessidade de trabalhar, o número de alunos do município de Matina que abandona os períodos iniciais do Ensino Fundamental é muito grande. Além do interesse em trabalhar, muitos evadem em função da inadequação da escola às especificidades da modalidade da EJA (TORRES, 2009). Quando chegam à escola levam uma bagagem grande de conhecimentos e saberes da experiência, o que, muitas vezes, a escola não valoriza, aumentando a desmotivação, já que os educandos não encontram respostas para seus problemas, nem incentivo para suas aspirações. Com isso, os índices de evasão têm aumentado vertiginosamente, o que implica o aumento do índice de analfabetismo.

O analfabetismo no município se intensifica na população com idade acima dos 15 anos, o que denota concentrar na população de jovens e adultos o maior percentual dos que não leem nem escrevem. Esses apontamentos indicam a necessidade de iniciativas voltadas à contenção do analfabetismo e à melhoria da Educação de Jovens e Adultos no município. Em seus estudos sobre EJA na Bahia, Oliveira (2007, p. 35) assevera que “[...] a metade dos jovens e adultos brasileiros são analfabetos, segundo mostram as estatísticas, metade dos quais têm menos de 40 anos, totalizando, no país, milhões de pessoas excluídas socialmente e impedidas de exercerem sua cidadania”.

Compreende-se que a realidade nacional constitui a somatória das realidades municipais. A continuidade do analfabetismo representa um dos indicadores expressivos das desigualdades política, cultural e socioeconômica que estão presentes em nosso país e, portanto, em grande parte de nossos municípios. Como agravante para a vida dos educandos, o analfabetismo muitas vezes é usado como sendo um indicador de culpabilização. É como se os jovens e adultos que se encontram na condição de analfabetos fossem os responsáveis por tal situação, deixando-se de lado, assim, toda a conjuntura que permeia a lógica do analfabetismo. Nesse sentido, Lins (2008, p. 113) afirma que:

[...] o analfabetismo é considerado como uma doença a ser extirpada e da responsabilidade do sujeito que a tem. A alfabetização é tratada como acesso à cidadania, como se o sujeito nessa condição não tivesse direito aos direitos e aos deveres decorrentes ao status de cidadão do qual faz parte em seu país.

O analfabetismo, portanto, não está atrelado unicamente ao indivíduo, embora em alguns poucos casos possa ter uma pequena relação com o querer de cada um. De nenhum modo, porém, será esse o único motivo do analfabetismo nacional. Re-

sultado da ineficiência do nosso sistema educacional e de políticas públicas inadequadas, o analfabetismo torna-se um problema recorrente, embora existam tentativas de erradicá-lo.

No âmbito municipal, as tentativas de amenizar o analfabetismo ainda se mostram muito tímidas. A procura pela EJA diminuiu muito nos últimos três anos e poucas ações têm sido percebidas no sentido de introduzir mudanças estruturais no sistema municipal de educação.

Atualmente, como já foi enfatizado, a Educação de Jovens e Adultos é ofertada em apenas três escolas municipais. Foi nessas três instituições que este estudo se processou e apontou a carência formativa dos educadores municipais, o que, conseqüentemente, compromete a educação ofertada. Assegurar a melhoria da EJA, dentre outros aspectos, requer pensar a formação inicial e continuada dos educadores, assim como reconhecer a formação como sendo um direito que precisa ser garantido para todos os professores, inclusive os que atuam na EJA.

As implicações da gestão educacional na formação dos educadores da EJA

Normalmente, o ensino noturno não costuma ter, na visão dos administradores da escola, a mesma visibilidade do ensino diurno. Na maioria das vezes, os profissionais da escola apresentam uma visão negativa do ensino noturno. Em função da precariedade de condições de trabalho e mesmo dos resultados alcançados terem um ritmo diferenciado dos resultados do diurno, a escola noturna parece não interessar tanto aos seus administradores.

A EJA, que ocorre, na maioria dos casos, no noturno, acaba sofrendo com o des-caso e com a negação de suas especificidades, não sendo considerada uma etapa da educação básica que merece a mesma atenção das demais modalidades da educação. As políticas educacionais comumente passam ao largo da questão da especificidade da EJA, de modo que não se discute a questão da gestão do financiamento, da infraestrutura, da formação docente, dos materiais didáticos apropriados à modalidade.

Como destacam Freitas (2008) e Amorim (2012), a melhoria do acesso, da permanência e da educação de qualidade para os brasileiros passa por um conjunto de medidas que extrapola a legislação atual e que envolve gestores, professores e técnicos do sistema de ensino e das escolas. Para os autores, dentre essas medidas, deve estar a efetivação de uma política de valorização dos profissionais da educação e dos estudantes, a oferta de condições adequadas de trabalho e de estudo que incluem salários dignos, ambientes adequados, bibliotecas equipadas, materiais didáticos e tecnologias condizentes com as necessidades atuais e futuras da sociedade. No caso das escolas municipais de Matina, todas essas medidas têm sido escassas, sobretudo, no âmbito da EJA.

Mesmo permeada por inadequações, tem sido muito comum a transferência da estrutura da escola diurna e de sua gestão para a escola do período noturno, sem que as particularidades sejam consideradas. Essa foi uma das dificuldades apontadas pelos educadores de EJA do município. Foi bastante evidente, nas entrevistas realizadas com os educadores e mesmo nas conversas realizadas junto aos educandos, a necessidade explícita de uma equipe gestora e pedagógica atuante e mobilizada para acompanhar, de modo articulado, o processo educativo na EJA.

A EJA é completamente esquecida. O trabalho realizado na EJA é basicamente o mesmo da educação regular. A diferença é que os alunos da EJA pouco participam, já que, no caso dos eventos, por exemplo, são atividades que acontecem, quase sempre, no diurno, momento que os jovens e adultos estão trabalhando. Nós professores fazemos da forma que acreditamos ser correta e buscamos integrar esses jovens da forma que podemos, mas ninguém aparece para dizer se está certo ou errado, e junto com eles a gente vai construindo nosso jeito de ensinar e aprender em EJA (Educadora E).

O acompanhamento do trabalho docente em EJA, como foi possível perceber, dá-se de modo um tanto comprometido, já que, por se realizar no noturno, os docentes da modalidade atuam de uma forma bastante solitária, sem a presença constante dos gestores e dos coordenadores. Assim, o acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho ficam por conta dos próprios educadores e seus educandos.

Constatamos que os educadores sentem a necessidade de um maior acompanhamento da gestão da escola, tanto no sentido da administração propriamente dita, quanto no aspecto de orientação pedagógica. No âmbito da gestão, é efetivamente no viés do apoio da gestão pedagógica que os educadores assinalam suas maiores necessidades. “Não temos coordenação nessa área da EJA, não temos e também não temos ninguém para nos ajudar a articular nosso trabalho. Estamos completamente solitários na EJA” (Educadora E).

Ao analisar a situação mencionada pelos educadores da EJA é possível perceber que a modalidade vem se desenvolvendo, em grande parte, à margem da construção do sistema escolar. Por esse motivo foi sempre apontada como sendo uma realidade distante do ideal de educação, prefigurada pelo sistema formal de ensino (ARROYO, 2005). O pronunciamento de algumas das docentes entrevistadas evidenciou também dificuldades no formato como a EJA está organizada, ao ter que se adequar aos parâmetros da instituição, o que implica limitações no trabalho docente, não garante uma qualidade do ensino e tampouco o atendimento das especificidades dos jovens e adultos.

Se, para os educadores, a presença dos gestores na instituição poderia atender muitas das suas necessidades, inclusive necessidades formativas, a exemplo de estudos e planejamentos com a coordenação pedagógica, para os educandos seria uma forma de se sentirem importantes, de se sentirem parte do corpo discente da instituição, como revela o depoimento de um dos educandos:

A gente percebe que a direção da escola é distante, a gente sabe que durante o dia a escola tem coordenador, tem diretor, tem vice e à noite não tem quase ninguém da gestão. Temos aqui o vice, mas tudo que é para o vice resolver ele diz que tem que conversar com o diretor. Então, é como se não tivesse diretor. E não tendo diretor, é um pouco como se a gente nem existisse aqui. Só somos alunos da escola por causa de alguns professores (Educando2 da EJA).

Como é possível constatar, por meio do relato do educando, a ausência da gestão no período noturno traz implicações à prática dos educadores e atinge diretamente o conjunto dos educandos, que também se dão conta dessas ausências. Eles chegam a se sentir pouco importantes para a instituição.

Disso tudo decorre a necessidade de um movimento de mudança em todos os âmbitos da EJA. Pensar que é preciso reorganizar a modalidade já nos convida a lançar um olhar mais atento sobre o educador e como ele tem sido formado, ou não

formado, para o enfrentamento dos desafios apresentados pela educação de jovens e adultos, desafios esses que não se limitam ao interior da sala de aula, mas que também se apresentam nas condições de trabalho e nos condicionantes de atuação dos educadores.

Os profissionais que não refletem acerca da sua atuação tendem a acatar, de modo pouco crítico, as condições de trabalho que lhes são impostas. Nesse sentido, a necessidade do educador refletir acerca de sua prática implica, também, a reflexão de seus condicionantes de atuação. Segundo Contreras (2002), a reflexão é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e, por ser vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos educadores, é importante entender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses ela poderá servir. É nessa perspectiva de se pensar a profissão e seus condicionantes que a reflexão deve estar a serviço da autonomia profissional dos educadores.

A proletarização da profissão pela qual os professores vêm passando, insere também os educadores da EJA. As precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes implicam dificuldades no exercício da docência, já que os baixos salários conduzem os educadores a uma extensa jornada de trabalho, condição que obriga a uma espécie de improvisação do fazer docente. Isso causa angústias e inquietações por parte dos educadores e desestímulo por parte dos educandos, em função da pouca motivação recebida e da qualidade das aulas comprometidas (HADDAD; DI PIERRO, 1994).

Diante da deliberação da Lei do Piso Salarial Nacional, Lei nº 11.738, de 2008, desde junho de 2014, no município de Matina, todas as escolas instituíram a redução de um terço da jornada de trabalho docente para efeito de estudos e de aperfeiçoamento. Após essa medida, os docentes da EJA tiveram sua carga horária reduzida, mas ainda assim eles alegam que o tempo continua escasso e que as possibilidades de realização de estudos e de planejamentos continuam limitadas em função do pouco apoio pedagógico, bem como em função da carência de materiais e de equipamentos que privilegiem a realização de estudos na instituição.

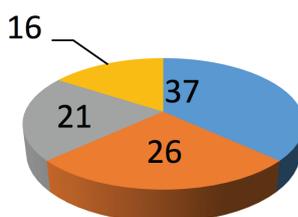
Dessa forma, embora tenham adquirido o direito a passar um terço de sua jornada na escola, dedicando-se à formação, alguns educadores acabam não gozando dele, em sua plenitude, já que optam por realizarem suas atividades em casa.

Atreladas às necessidades de organização do tempo e de criação de condições para o planejamento, existem as necessidades de reconhecimento profissional junto à modalidade da EJA. A prática secular de improvisação dos educadores de EJA, sobretudo no que se refere à alfabetização, acaba por colocá-los em um lugar ainda estereotipado, o que implica desestímulo e desvalorização profissional (TORRES, 2009).

Constata-se, tal como evidenciado pelo gráfico a seguir, que a desvalorização profissional, pela via da gestão nacional, estadual e municipal constitui, na concepção dos educadores da EJA de Matina, o fator que mais dificulta as condições de vida e de trabalho do educador, seguido pela extensa jornada de trabalho, pela carência de apoio pedagógico e pelas dificuldades de planejamento.

Gráfico 01. Fatores que dificultam as condições de vida e de trabalho, segundo os educadores de EJA de Matina-Bahia

- Pouca valorização profissional
- Extensa jornada de trabalho
- Carência de apoio pedagógico voltado à EJA
- Dificuldade de planejamento



Fonte: Dados coletados por meio das entrevistas (2014).

Todos os educadores comentaram ser a desvalorização do profissional da EJA o principal motivo da desmotivação e, conseqüentemente, o maior agravante para o desempenho do seu trabalho. Em relação à carga horária exaustiva, a ênfase foi dada especialmente pelos educadores que possuem tripla jornada de trabalho. Na verdade, como os educadores da EJA também fazem parte da educação básica diurna, apenas dois dos participantes não evidenciaram a densa carga horária como uma dificuldade nas condições de vida e de trabalho. Contudo, reclamaram da falta de tempo e de oportunidade para a realização das atividades de planejamento, o que, de certo modo, confirma que, pela via da negação de prioridade à EJA, basicamente todos os educadores sentem a necessidade de atuar em outros níveis e/ou etapas da educação básica e, em função disso, sofrem com a falta de tempo para se dedicarem a essa modalidade de ensino e a suas próprias vidas.

Como menciona Moura (1999), continua-se a conviver com a pouca preocupação e com a falta de prioridade em relação às políticas públicas e às ações governamentais gestoras que venham a suprir os vazios quanto à EJA. Nesse sentido, a inconsistência e a pobreza teórica, somadas à pobreza das políticas e das ações, ainda impedem os educadores de se apropriarem de um ideário pedagógico. Essas lacunas, segundo Moura (1999), influenciam negativamente as concepções que os educadores possuem em relação a si mesmos como profissionais, em relação à maneira como entendem os alunos e os tratam; elas afetam, em conseqüência, o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Como aponta Freitas (2008), os educadores demonstram timidez na assunção da autonomia didática e pedagógica, o que parece se associar à baixa estima, aos baixos salários e aos poucos sonhos concretizados. Parece existir um receio de assumir mais compromissos, já que carecem de tempo livre para ganhar mais dinheiro para o sustento de suas necessidades básicas. Movidos pela pouca valorização, os educadores acabam perpetuando essas precárias condições.

As constatações da pouca valorização dos educadores de EJA e da conseqüente implicação disso em suas práticas emanaram dos depoimentos dos entrevistados.

Ao questionar os educadores acerca da valorização do trabalho desenvolvido junto a essa modalidade de ensino, surgem respostas que confirmam esse sentimento de pouca ou nenhuma valorização que carregam consigo. “A valorização parte única e exclusivamente do aluno. Para a maioria dos profissionais, a EJA constitui apenas uma modalidade na qual se pode fazer um trabalho qualquer” (Educadora G).

Enquanto professora de EJA não me sinto valorizada, nem um pouco. Só não somos profissionais invisíveis porque pertencemos também ao ensino regular, pois se fôssemos exclusivos da EJA não seríamos vistos nem mesmo como professores. Isso é prova da total desvalorização do professor da EJA (Educadora C).

Sinto-me valorizada no sentido de ajudar jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, mas não me sinto valorizada enquanto funcionária, profissional, pois não recebo nenhum incentivo para me sentir valorizada (Educadora B).

Dos relatos dos educadores, consegue-se perceber que eles se sentem valorizados por parte dos educandos, ao contribuírem com os processos formativos e de constituição humana dos mesmos, mas não se sentem profissionais da educação municipal, porque não gozam do mesmo tratamento dos demais profissionais.

Por considerar que seria urgente rever e repensar as políticas públicas para o atendimento da EJA, os planos de carreira e salários, os planos de formação básica inicial e continuada, incluindo o educador de EJA, Nóvoa (1995) adverte que é preciso pensar a problemática da formação do professor e, especificamente, a formação do professor da EJA.

Dessa forma, em consonância com o pensamento do autor, acredita-se também na importância de um processo formativo mais intenso para o educador de EJA, uma vez que, mediante uma formação consistente e com foco nessa modalidade, os educadores, discriminados pelo sistema de gestão educacional e muitas vezes pelos próprios colegas de profissão, poderão reagir de um modo diferente, conscientes dos seus papéis e da relevância de um trabalho especializado junto à EJA.

Considerações finais

As condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual a respeito dessa modalidade de ensino e das áreas em que cada docente atua quanto à assunção de compromisso por parte da gestão da educação municipal e da gestão das escolas. Isso envolve a adoção de metodologias e de posturas que deem conta de vencer as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos, avançando-se na concretização dos direitos conquistados e na reconfiguração da realidade da EJA, na escola pública.

O estudo permitiu constatar que existe uma estreita relação entre a gestão educacional e a formação dos educadores de EJA da rede municipal de Matina. A formação do educador passa pela gestão e precisa ser perseguida por ela (PICONEZ, 2001). Os processos de decisão na esfera municipal e na esfera escolar acabam por implicar diretamente a formação dos educadores, seja na garantia de algum processo formativo ou na negação desse direito.

Com isso, algumas necessidades se mostraram latentes no campo empírico, e algumas decisões, que podem ser acatadas e operacionalizadas pela gestão da edu-

cação municipal, emergiram como possibilidades de proporcionar o estreitamento entre gestão e a formação em EJA.

Fica indicada, como demanda para a gestão da educação municipal e para as universidades da adjacência, a necessidade real de formação inicial e continuada direcionadas à EJA. Para as universidades, fica, como necessidade primeira, a urgência na criação de cursos de graduação voltados a essa modalidade de ensino, a inclusão de disciplinas e práticas específicas na formação inicial dos futuros educadores e adequação também na formação continuada, que deve ocorrer num permanente movimento de parceria, envolvendo as esferas municipais.

Em relação à gestão da educação municipal, para além das obrigações legais de valorização profissional e de instituição de políticas de atendimento à EJA, indica-se como demanda a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada para os profissionais que atuam junto à EJA. Além disso, há a necessidade de criação de espaços formativos para que as reflexões sobre as dificuldades vivenciadas na docência aconteçam, para que se encontre, coletivamente, formas mais adequadas de funcionamento da EJA, de modo que ela seja, efetivamente, considerada como sendo uma modalidade da educação básica. Como menciona Ventura (2012), os educadores e os educandos da EJA, mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar a ela, mas para contribuir com a promoção de mudanças.

Sabe-se que as mudanças no âmbito da EJA não acontecem rapidamente, e dentre os desafios nas esferas da gestão, da política e do fazer pedagógico há também o da formação de educadores especialmente preparados para atuar nessa modalidade de ensino. Fica, em síntese, o desafio de resgatar a dimensão política da educação, reconhecendo nela a possibilidade de um caráter emancipatório, capaz de produzir modificações nos aspectos políticos, legais e organizacionais voltados para a melhoria do ensino na EJA.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2002.
- AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de abril. 2014.

CONTRERAS, Domingo José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

FEITOZA, Ronney. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas**: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2008.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Das políticas à realidade socioeducacional em escolas públicas de Salvador, Bahia. In: BONIN, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, Kátia Siqueira de; CARVALHO, Dione S. L.; PINHEIRO, Jussara X. Avaliação externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. **Rev. Gestão em Ação**, v. 5, n. 1, p. 71-79, jan./jun., 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.

LINS, Maria José de Faria. **Alfabetização de jovens e adultos**: com a palavra os alfabetizados na Rua da Resistência no Bairro da Paz, em Salvador-Bahia. 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Salvador: UCSAL, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Tania M. de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação** (Coord.) Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação de jovens e adultos na Bahia**: pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2001.

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação** – município de Matina-BA. Bahia, 2015-2025, Lei n. 32, de 16 de junho de 2015.

TEIXEIRA, Francisco J. S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo/Fortaleza: Cortez/UECE, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. Entrevista com Carlos Alberto Torres. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 1, p. 1-22, março-setembro/2009.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum de EJA**: Implicação na definição da política pública da educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador, 2009.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e a formação docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA**, v. 21, n. 37, jan./jun., p. 71-82, 2012.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.