



Relatório de Atividades Final

1 INTRODUÇÃO

As especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcadas pelas diversidades de sujeitos, percursos pedagógicos e intervenções de políticas públicas. Embora não tenha uma “identidade” definida, as várias experiências de reconfigurações dessa modalidade educativa brasileira permitem estruturar políticas públicas necessárias aos sujeitos que a constituem (ARROYO, 2011). Os Observatórios de Educação, como centros de pesquisa, estimulam a criação de redes de colaboração entre pessoas, interinstitucionais e, mesmo, virtuais que podem construir também relações criativas, inovadoras para a atuação no meio social.

A pesquisa intitulada “Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal (OBEJA) – Bahia: Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA”, (OBEJATIS/UNEB/CAPES), com apoio financeiro da CAPES/MEC e realizada pelo Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico (TSPPP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/DEDC I/UNEB), contou com apoio e participação de três Departamentos de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – nos seguintes Campi: Campus I – Salvador, Campus XIV – Conceição de Coité e Campus XI – Serrinha. Destaca-se também a participação das Secretarias de Educação dos municípios envolvidos na pesquisa e dos movimentos sociais locais.

O presente relatório apresenta os resultados da pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2015, em seis municípios do Território de Identidade do Sisal: Conceição do Coité, Santaluz, Serrinha, Araci, São Domingos e Valente. Procura responder de que forma podem-se alcançar os objetivos previamente traçados e em que medida esses resultados contribuem para a construção e proposição de políticas públicas que subsidiem essa modalidade no território do Sisal. Uma característica peculiar dos objetivos é a de evidenciar as atividades realizadas pelo próprio projeto na construção do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal (OBEJA) – Bahia.

O OBEJA teve como objetivo delineado em seu percurso a pretensão de realizar estudos e proposições sobre a organização e a oferta da EJA no sistema público de ensino de seis municípios e criar um sistema de informações/acompanhamento e monitoramento da Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA nos sistemas de Ensinos Estadual e Municipais do Território de Identidade do Sisal. Além disso, quer-se propor uma metodologia que possa ser replicada em contextos territoriais mais amplos, como em todo o Território de Identidade do Sisal e gerar informações que possam ser utilizadas pelos movimentos sociais locais e nas estratégias políticas didático-pedagógicas da EJA.

A pesquisa do OBEJA utilizou como estratégia metodológica uma abordagem pluralista, através da realização de pesquisa quanti-qualitativa sobre a EJA, em seis municípios do Território de Identidade do Sisal. A pesquisa quantitativa visou traçar o perfil geral dos sujeitos da EJA mediante a aplicação de 695 questionários envolvendo estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Utilizaram-se, ainda, os dados do Instituto



Relatório de Atividades Final

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN).

Na análise qualitativa das comunidades escolares e locais dos seis municípios envolvidos no projeto, utilizou-se de diversos instrumentos, a exemplo da Observação Participante, do Grupo Focal e da Caravana da Escuta. Foram realizadas também reuniões de investigação-ação-participativa com os movimentos e organizações sociais locais e entrevistas semiestruturadas com as instituições promotoras de ações de EJA no Território de Identidade do Sisal (Universidades, Movimentos Sociais, Municípios).

As análises metodológicas quantitativas e qualitativas possibilitaram a criação de um banco de dados estatísticos e imagéticos com centenas de informações multidisciplinares (educacionais, sociais, culturais, ambientais e econômicas) utilizadas em artigos, livros, periódicos, dissertações e teses acadêmicas na área da Educação e das Ciências Sociais. Esses dados estão sendo disponibilizados para o governo do Estado, para os municípios e movimentos sociais. Foi criado um sitio do OBEJA (<http://obeja.uneb.br/>) na página da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com a finalidade de disponibilizar os dados para o domínio público.

Essas análises também permitiram elaborar linhas gerais para uma proposta metodológica de formação compartilhada de educadores e educandos da EJA. A metodologia construída baseou-se na estratégia de pesquisa do grupo focal, da caravana da escuta e nos aportes teóricos de diversos autores consagrados como Arroyo (2005), Brandão (1981), Freire (1979, 2005), Gadotti; Romão (2007), assim como pesquisadores mais recentes Moll (2011), Rocha; Souza (2013) e Barros (2013) que ressaltam aspectos como interdisciplinaridade, múltiplas linguagens, ambientes de aprendizagem informatizados, entre outros temas, como maneira de promover uma ação formativa participativa no processo pedagógico, valorizando os sujeitos e os saberes locais e consubstanciada com os dados da pesquisa quantitativa.

Esse relatório foi estruturado em cinco itens. Em primeiro lugar foi realizada a caracterização socioeconômica do território de Identidade do sisal; em segundo a análise da pesquisa quantitativa; em terceiro a análise da pesquisa qualitativa; em quarto a proposta metodológica e, por último, as conclusões e propostas.



Relatório de Atividades Final

2 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

A partir das concepções de Território e de Sociedade de Milton Santos (2000, 2002) arranjos sociais e locais de cada região se organizam em unidades de planejamento e constituição de suas especificidades, e representam os espaços de vida dos que se constituem. Assim, surgem os Territórios de Identidades em todos os estados brasileiros.

Nesse contexto, o estado da Bahia, institui a lei 13.214 de 29 de Dezembro de 2014 que estabelece as diretrizes e os objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia nos seguintes princípios: função socioambiental da propriedade, da participação social, da cooperação, da dignidade humana, do desenvolvimento sustentável, da solidariedade, da justiça social e ambiental.

O Território de Identidade do Sisal (TIS) na Bahia, a partir de tais princípios, terá políticas públicas de enfrentamento das desigualdades abrangendo uma área de 21.256,50 Km² composta por 20 municípios: Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candéal, Cansação, Itiúba, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia e Valente.

A população total do território é de 582.331 habitantes, dos quais 333.149 vivem na área rural, o que corresponde a 57,21% do total. A área possui 58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, duas comunidades quilombolas e uma terra indígena na área limítrofe com o Território de Identidade Nordeste II, sendo seu IDH médio de 0,60 (BELTRÃO, 2010). Uma das atividades basilares agrícolas do território, em alguns municípios, decorre do plantio e beneficiamento do sisal. Seu cultivo é desenvolvido em pequenas propriedades rurais e o processo de extração da fibra é praticado de modo semiartesanal, com imensos riscos para a saúde dos trabalhadores; têm gerado, ao longo do tempo, grande número de mutilados adultos, como também volumoso número de crianças, em decorrência do nível de pobreza das famílias (BELTRÃO, 2010).

A cultura do sisal que se instalou aos poucos no princípio do século XX na Bahia era utilizada para diversos fins: na produção de barbantes, cordas, cordões, cabos marítimos, entre outros. De acordo com o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM, 2007), o Brasil é o maior produtor e exportador mundial de fibras e manufaturados de sisal, com aproximadamente 70% da exportação mundial, tendo como seus principais mercados os Estados Unidos, China e Portugal.

De acordo com o relatório, o sisal (*Agave sisalana*) foi introduzido em 1903 nos municípios de Madre de Deus e Maragojipe, no Recôncavo Baiano, provavelmente vinda da Flórida (EUA) através de uma empresa norte-americana. No entanto, só a partir da década de 1930 é que se inicia uma produção de mudas e campos de experimentação.

Com a implantação de dois campos experimentais, um em Feira de Santana e o outro em Nova Soure foram sendo distribuídas mudas para a Bahia e Sergipe, e o cultivo expandiu-se para o atual território do sisal na década de 1940. Ainda de acordo com o estudo de caso realizado pelo IBAM, atualmente, na Bahia, são 36 municípios produtores de sisal, cuja



Relatório de Atividades Final

atividade envolve mais de 700 mil pessoas. O estudo informa que “o sisal, em determinadas regiões semiáridas de baixas aptidões, tem se tornado muito mais importante do ponto de vista social do que econômico” (IBAM, 2007, p. 11).

Ao lado disso, a pequena produção familiar se fortalece a despeito dos que acreditaram que iria desaparecer, e o sindicalismo tradicional dos trabalhadores rurais, que em alguns casos agia de forma puramente assistencialista, se modificou e passou a atuar junto aos pequenos produtores familiares. O Território de Identidade do Sisal, historicamente, foi forjado pelas mãos dos criadores de gado e da pequena produção agrícola. A economia desse território, segundo Silva e Silva (2001, p. 7) “caracteriza-se por sua antiga base pecuária apoiada no latifúndio, pelo sisal, introduzido na Bahia no início do século XX, em médias e pequenas propriedades, e pela agricultura de subsistência, em minifúndios”.

Esse processo de desenvolvimento da economia do sisal não foi acompanhado por uma política educacional efetiva no território, apresentando historicamente índices elevados de pessoas não alfabetizadas. Essa ausência de educação no campo foi arrastando-se ao longo do século XX nessa região. As áreas tinham um potencial socioeconômico incrível, mas ficaram amarradas a baixos investimentos e poucas ações efetivas locais, estaduais e federais no campo da educação. Nos últimos anos, no entanto, vêm sendo feitos esforços significativos na educação no campo através dos movimentos sociais, das organizações locais, e graças ao papel da universidade pública importante na formação de docentes e discentes voltados para essa área.

O Nordeste brasileiro ainda em pleno século XXI apresenta os piores índices no quesito Educação de Jovens e Adultos conforme o Atlas do Censo Demográfico do IBGE (IBGE, 2010, p. 110). Nesta região tem ocorrido uma redução nos últimos trinta anos de cerca de 50% do número de pessoas não alfabetizadas, ou seja, de 45% em 1980, para quase 20% em 2010. Embora seja uma boa marca, revela ainda para os dias atuais um percentual crítico e continua com os índices mais altos e diferenciados em relação às outras regiões do país.

No campo do semiárido nordestino, essa situação se apresenta ainda com mais intensidade. Os trabalhadores rurais, os pequenos sítiantes e pequenos proprietários rurais foram sistematicamente e historicamente afastados da condição de escolarização. O isolamento provocado pelos baixos investimentos refletiu-se no descaso pela educação do homem do campo. O censo demográfico de 2010, a nível regional, mostra perfeitamente esse quadro preocupante para um país cuja economia está entre as dez maiores do mundo. É impensável que haja desenvolvimento social com esses números na educação. De qualquer modo, não precisamos apenas de índices e estatísticas: é preciso outra educação, solidária, coletiva, sustentável.

Na Bahia, os índices também são preocupantes, acompanhando a tendência regional. No Território de Identidade do Sisal, a partir da análise dos dados disponibilizados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) para os seis municípios de abrangência da pesquisa do OBEJA, houve uma redução nas taxas de pessoas não alfabetizadas entre as décadas de 1990 e a de 2010. Contudo, os números ainda são bem expressivos.



Relatório de Atividades Final

No censo de 1990, os seis municípios pesquisados apresentavam índices médios em torno de 40,8%, sendo que a maior taxa se concentrava na zona rural com 51,6%. No censo de 2000, houve uma redução na taxa de pessoas não alfabetizadas na população, passando este percentual para 29,3%. No censo de 2010, o número de não escolarizados caiu para 21,7%, contudo, mantendo a maior concentração nas respectivas zonas rurais de cada município (Tabela 1).

Em comparação com os dados do Estado da Bahia para o mesmo período, verificamos que apesar da forte redução nas taxas, o alto percentual ainda extrapola a média do estado que é de 13% da população.



Relatório de Atividades Final

3 A PESQUISA QUANTITATIVA

A pesquisa quantitativa teve como finalidade traçar o perfil geral da EJA nos seis municípios pesquisados. A pesquisa envolveu a aplicação de 695 questionários em 40 escolas públicas estaduais e municipais, sendo 25 escolas na zona rural e 15 na zona urbana. Desse total, 577 foram de estudantes, 65 de professores, 46 de gestores e 7 de coordenadores. A pesquisa foi iniciada em abril de 2013 e concluída em dezembro do mesmo ano. Neste período, realizou-se a elaboração dos questionários, formação e treinamento da equipe e realização de um pré-teste para aperfeiçoamento dos questionários e aplicação dos mesmos. Essa amostra possui índice de confiança de 95%, adotando uma margem de erro de dois pontos percentuais para mais ou para menos.

Foram elaborados quatro modelos de questionários destinados aos estudantes, professores, coordenadores de EJA e gestores das escolas contendo informações sobre o perfil dos entrevistados, os insumos financeiros e a infraestrutura da escola, a gestão pedagógica, o projeto educacional e processos de avaliação, ensino e aprendizagem, formação continuada, demanda e fluxos escolar e relações no espaço escolar (conforme anexo A). Após a aplicação desse instrumento, os dados foram tratados no programa Microsoft Excel 2013, através da construção do banco de dados e das tabelas dinâmicas. Serão enviados em anexo deste relatório cerca de 1.200 (mil e duzentos) gráficos, apresentando um quadro detalhado sobre a EJA no território.

A equipe que participou da pesquisa quantitativa era formada por um bolsista de doutorado (PPGEduc), um de mestrado (PPGEduc), três estudantes de graduação da UNEB de Conceição de Coité e três professores da Educação Básica, dos municípios de Valente, Conceição de Coité e Serrinha. Contamos com a participação de dois estatísticos que nos assessoraram na definição da amostra e na tabulação dos dados. Os pesquisadores foram treinados no uso de um pacote estatístico SPSS e no Excel para entender a base de dados do INEP, do IBGE e da própria base de dados construída pelo OBEJA.

Após a aplicação, os dados foram compilados, formatados, analisados, comparados e publicados sob a fundamentação dos pressupostos teóricos, metodológicos e técnicos que modelam qualitativa e quantitativamente esse trabalho. A amostra da pesquisa nos seis municípios foi distribuída da seguinte forma:



Relatório de Atividades Final

Tabela 2 - Distribuição de questionários aplicados por municípios

Município	Números de questionários aplicados		
	Discentes	Docentes	Gestores
Araci	150	13	12
Conceição do Coité	78	11	07
Santaluz	70	06	04
São Domingos	09	03	01
Serrinha	234	28	19
Valente	33	04	03
Total	577	65	46

Fonte: OBEJA, 2013

3.1. ESTUDANTES DA EJA DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Neste item, foram analisadas as percepções dos estudantes da EJA procurando saber sobre a sua experiência educativa nos seis municípios pesquisados. Conforme a tabela 1, dos 577 estudantes entrevistados, 234 o foram nas escolas do município de Serrinha, o que representa cerca de 41% do total. O município de Araci com 150 estudantes entrevistados representa 26%. Os quatro municípios restantes envolvidos na pesquisa (Conceição do Coité, Santaluz, São Domingos e Valente) compõem os 33% restantes da amostra.

A análise dos resultados da pesquisa sobre os estudantes indica que 54% vivem na zona urbana e 46% na zona rural. Do universo pesquisado, verifica-se que 48% deles são do sexo feminino e 52% do sexo masculino (Gráfico 1). Em relação à faixa etária desses estudantes entrevistados, a predominância de adolescentes de 15 a 17 anos é maior, representando um total de 44,3% dos estudantes pesquisados, seguido dos jovens de 18 a 23 anos que compõem um total de 26,9%. O menor percentual pertence aos adultos entre 44 e 46 anos, que representam 1% do universo total (Gráfico 2).

Com referência à categoria cor e raça, 43,3% dos estudantes da EJA se declararam como pardos; 33,4% como negros; 18% como brancos; 2,9% como indígenas; e, 2,3% como amarelos. Verifica-se que os maiores percentuais estão na cor/raça parda, seguido de negros e brancos (Gráfico 3). Do universo pesquisado, 70,7% dos estudantes afirmaram que não possuem filhos; 10,8% que possuem apenas um filho; 11% têm dois filhos; 5,1% três filhos; e, 2,4% possuem quatro filhos (Gráfico 4). Ao serem questionados em relação à idade em que foram pais pela primeira vez, a pesquisa revelou um alto percentual (47%) de estudantes que tiveram filhos com menos de 18 anos, sendo que desse percentual, 13,8% são de jovens com menos de 16 anos. O segundo maior percentual, 43%, foram de pais na faixa etária dos 19 aos 25 anos (Gráfico 5).



Relatório de Atividades Final

Apesar de residirem em um Território de Identidade rico em movimentos sociais, 80,7% dos estudantes da EJA pesquisados não estão vinculados a nenhum desses movimentos e, apenas 19,3% estão ligados a algum tipo de movimento social (Gráfico 6).

Em relação à categoria Emprego X Renda, 65% dos estudantes informaram que estavam trabalhando na época da pesquisa (2013), sendo que, 90% desses afirmaram que recebiam apenas um salário mínimo. Uma parte desses estudantes (28%) trabalhava em atividades informais, tais como, pintor, electricista, feirante, ambulante, etc. Outra parte dos estudantes trabalhava como domésticos (18,9%), seguido de agropecuária com 17,8%. 76% dos estudantes da EJA entrevistados revelaram que começaram a trabalhar antes dos dezesseis anos de idade, evidenciando o trabalho infantil como uma das variáveis importantes do afastamento da escola por esses estudantes. A pesquisa revela ainda que 38,4% deles deixaram os estudos em decorrência do trabalho. Muitas dessas atividades são exercidas de forma precária, além de demandarem maior esforço físico, o que dificulta ou inviabiliza a permanência do estudante na escola, seja pela reprovação continuada, seja pelas circunstâncias da vida e a necessidade premente de trabalhar para sobreviver (Gráficos, 7, 8, 9 e 10).

Em relação à percepção dos estudantes a respeito da infraestrutura da escola, 73% afirmaram que as salas de aula são bem iluminadas. Aproximadamente 98% dos entrevistados informaram que em suas escolas é fornecida a merenda escolar. Desse total, 44% revelaram que são servidos apenas lanches na escola, o que vai de encontro à determinação do Ministério da Educação para que sejam servidas duas refeições semanais (Gráficos 11, 12 e 13). Sobre as condições do mobiliário escolar, cerca de 15% dos estudantes informaram que as escolas não dispõem de cadeiras suficientes para todos. Além disso, 44% indicam que as carteiras se encontram em estado de conservação razoável ou ruim (Gráficos 14 e 15).

Na questão pedagógica, 65% dos estudantes informaram que seus professores não realizavam atividades extraclasse. Quanto à frequência dos professores, 64,8% dos estudantes responderam que os professores faltam às aulas eventualmente, apenas 29,6% dos professores nunca faltam (Gráficos 16 e 17).

Esses dados representam uma amostra das informações armazenadas no banco de dados do OBEJA. De certo modo, as percepções dos estudantes aqui apresentadas revelam de forma clara as dificuldades enfrentadas por eles nas classes da EJA, no que diz respeito à infraestrutura das escolas, às atividades pedagógicas e às próprias condições socioeconômicas difíceis pelas quais esses estudantes passam. Alguns dados merecem ser observados de forma mais subjetiva em função de as histórias de vida dos estudantes serem marcadas por dificuldades. Nesse sentido, ao confrontarmos com as percepções dos professores, notadamente quando se refere às condições de infraestrutura da escola, observam-se algumas visões contrastantes.

3.2 PROFESSORES DA EJA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Em relação aos professores, foram entrevistados 65 nos seis municípios distribuídos da seguinte forma: 28 professores no município de Serrinha, 13 no município de Araci,



Relatório de Atividades Final

Conceição de Coité com 11 professores, Santaluz com 6 professores, Valente com 4 professores e São Domingos com 3.

Pode-se observar a forte presença feminina nas classes de EJA, representando cerca de 74% dos professores (Gráfico 18). A presença majoritária de mulheres é uma característica histórica da educação brasileira, visto que eram responsáveis pelo ensino das primeiras letras no Brasil colônia. Na atualidade, as mulheres são maioria nos cursos de Pedagogia e licenciaturas nas universidades do estado da Bahia, conforme aponta o (INEP, 2010). Em relação à opção de cor/raça 54% dos professores entrevistados se auto-definiram como pardos; 26% como brancos; 17% como negros e 3% como amarelos (Gráfico 19).

O maior percentual de professores se situa em duas faixas etárias, a saber, entre os 29 a 33 anos e 39 a 43 anos, ambas com 21,5%. A faixa intermediária que corresponde à de 34 a 38 anos representa 15,4% (Gráfico 20). Em relação ao tempo de atuação na EJA, a pesquisa revela que 35,4% dos professores atuam apenas há menos de três (03) anos nessa modalidade. É significativo também o tempo de 7 a 10 anos de atuação que corresponde a 32,3% (Gráfico 21). Com mais de 10 anos de tempo de atuação na EJA, tem-se 10,8% dos professores.

De acordo com os dados da pesquisa verificou-se que 90% dos professores possuem o nível superior completo, sendo que 36% têm formação na área de pedagogia, e 56% dos professores são formados em outras áreas de licenciatura. 74,6% dos professores com nível superior completo concentram-se nas áreas de humanas e letras, revelando a carência de professores nas áreas de ciências exatas (Gráfico 22). Outro fator de destaque é que cerca de 10% dos professores que atuam na EJA ainda não possuem nível superior, nem formação específica para a docência. Um dado alarmante, que chama a atenção é a de que 60% dos professores da EJA atuam em mais de uma escola (Gráfico 23). Além disso, quando perguntados sobre o que os levou a lecionar na modalidade EJA, 47,6% responderam que foi a necessidade de compor a jornada de trabalho, enquanto 34,9% informaram que lecionavam por escolha própria (Gráfico 24).

Sobre a avaliação da infraestrutura da escola, 60% dos professores entrevistados consideraram que a escola possui boas condições para exercício da docência e 40% informaram que a escola não dispõe delas (Gráfico 25). Ainda em relação à infraestrutura das escolas, os professores entrevistados apontaram para a seguinte situação: 78% indicam que as escolas não possuem auditório; 40% informaram não possuem bibliotecas; 56% indicaram a inexistência de quadras de esportes; 34% revelaram a ausência de laboratórios de informática; e 39% avaliaram a acústica das salas de aula como razoáveis e ruins (Gráficos 26, 27, 28, 29 e 30). Esses dados apontam para uma precarização das infraestruturas das escolas nos municípios pesquisados, com ressonância no trabalho docente e no sistema educacional da EJA no território.

Referente à gestão pedagógica, os dados obtidos evidenciaram uma fragilidade no seu processo. Em relação à legislação que regulamenta a EJA, 51,6% dos professores afirmaram que a conhecem, contra 48,4% que a desconhecem. Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, 72,3% dos professores informaram que existe; 15,4% desconhecem se existe ou não um PPP e, 12,3% afirmaram que não existe. Outra questão vinculada ao PPP



Relatório de Atividades Final

indaga se o mesmo contempla a modalidade da EJA. A esse respeito, 52,5% dos professores responderam que sim; enquanto que 39% desconhecem se contempla a EJA; 8,5% informaram que suas escolas não contemplam a EJA (Gráficos 31, 32 e 33).

Os recursos pedagógicos mais utilizados por 67,2% dos professores são os livros didáticos, seguidos pelo caderno e o quadro (13,8%). O uso da internet como meio didático é utilizado por 5,2% dos professores e com o mesmo percentual são utilizados jornais e revistas. Esses dados mostram as lacunas de uma formação docente tradicional e calcada na concepção bancária da educação (Gráfico 34). Sobre a participação dos educandos em aula, os professores informaram que 54,1% dos educandos participam oralmente; 23% responderam que a participação dos educandos é escrevendo; 11,5% quando o professor propõe atividades artísticas (Gráfico 35).

Na opinião dos professores entrevistados, 34% dos estudantes aprendem com as experiências cotidianas; 31% avaliam que os estudantes aprendem realizando exercícios para internalizar “conteúdos” dados. Já, para 19% dos professores, os estudantes aprendem em parceria com os colegas da turma; e, 12% dos professores informaram que os estudantes aprendem prestando atenção nas aulas (Gráfico 36).

Em relação aos materiais de apoio à prática pedagógica 68% dos professores entrevistados afirmaram que recebem esses materiais; por outro lado, 32% asseguraram que não os recebiam. Ainda em relação aos materiais de apoio a prática pedagógica, 68% dos professores informaram não existir avaliação dos mesmos; no entanto, 32% dos professores indicam que existe este tipo de avaliação (Gráfico 37, 38). Sobre a formação continuada, 66% dos professores informaram que não existe no sistema de ensino formação continuada para professores de EJA, embora a maioria deles apontem a importância desse processo formativo (Gráfico 39).

Mesmo nos municípios de pequeno porte ocorrem violências físicas e/ou verbais na escola. Nos seis municípios pesquisados, 54,8% dos professores declararam não ocorrer violência em suas escolas, ao contrário 45,2% dos professores informaram existir. A violência verbal é mais comum nessas escolas estudadas, 69,8% dos professores confirmam a existência em suas escolas (Gráfico 40, 41). Estão sendo realizadas atividades educativas propostas pela escola para a resolução de conflitos e o enfrentamento das questões de discriminação? Sobre essa questão, 67,2% dos professores afirmaram que sim, que realizam ações que minimizem essas situações, por outro lado, 32,8% afirmam que a escola não realiza tais ações (Gráfico 42).

A relação entre a escola e a comunidade se constitui em um dos fatores primordiais para o fortalecimento das ações educativas. Para 49,2% dos professores entrevistados, a escola realiza atividades educativas, sendo que 50,8% disseram que não se realizam. As principais ações desenvolvidas com a comunidade são: palestras (38,5%) e oficinas (9,5%). Em relação ao acesso da comunidade às dependências da escola apenas 16% tem acesso. Em geral a comunidade não tem acesso às quadras, bibliotecas, pátio e laboratório de informática, entre outros (Gráfico 43).



Relatório de Atividades Final

A percepção dos professores sobre a EJA nos seis municípios pesquisados apresenta de forma geral uma visão em alguns aspectos positivos e em outros uma visão mais crítica das condições de funcionamento e organização do sistema escolar. Embora haja um percentual grande de professores com formação superior, ainda permanece um resíduo de professores que não atingiram esse patamar. Destaca-se também que mais da metade desses possui especialização na área da educação. Por outro lado, aparece na pesquisa a ausência de formação específica desses professores na área da EJA e, em termos de ensino, um percentual significativo de professores usava apenas o livro didático como recurso pedagógico e um número muito pequeno utilizava as tecnologias digitais de informação e comunicação; além disso, muitos desconhecem a legislação em vigor sobre a EJA, fato este que dificulta intervenções mais consistentes nessa modalidade. A participação da comunidade local nas atividades das escolas não é muito expressiva e, basicamente, a atuação da escola na comunidade se limita a palestras e oficinas. Torna-se, portanto, um desafio à atuação dos professores da EJA para a melhoria da qualidade de ensino.

3.3 COORDENADORES DA EJA NO TERRITÓRIO DO SISAL

Uma das dificuldades encontradas na pesquisa foi a ausência de coordenadores pedagógicos lotados nas escolas para atendimento às classes da EJA. Nos seis municípios pesquisados, existem apenas coordenadores de EJA nas escolas dos municípios de Araci (4) e Conceição do Coité (1). No caso dos municípios de Serrinha, Santaluz, São Domingos e Valente, existe apenas um coordenador por município para atendimento a todas as escolas e classes da EJA. Devido a essa circunstância e por falta de informação detalhada dos coordenadores dos quatro municípios sobre cada escola, eles não foram entrevistados. Assim, foram entrevistados apenas os 5 coordenadores pedagógicos dos municípios de Araci e Conceição do Coité. Por conta da pequena quantidade de sujeitos entrevistados (5), esses dados serão analisados não em termos percentuais como nos outros itens e sim por números absolutos.

Das cinco coordenadoras entrevistadas, três residem na zona urbana e as outras duas na zona rural. Quanto à sua faixa etária, a maioria (3) se encontrava na faixa etária dos 34 a 38 anos, uma delas está na faixa etária de 24 a 28 anos e a outra na faixa de 39 a 43 anos. Todas as coordenadoras entrevistadas são efetivas e possuem especialização na área de educação. Em sua maioria, informaram não terem muito tempo de atuação na modalidade de EJA, além disso, nenhuma delas possui formação específica em EJA.

Na questão referente às condições da infraestrutura escolar adequada ao exercício da docência, as opiniões são divergentes, três coordenadoras informaram que a escola possui uma boa infraestrutura e duas delas consideraram que em suas escolas ela é deficiente. Em relação ao atendimento pedagógico nas escolas de EJA, a pesquisa revela que a maioria das coordenadoras tem dificuldades em atender às demandas pedagógicas dos professores. Em contrapartida, os mesmos afirmam que recebem total apoio das suas secretarias de educação.

Questionadas sobre o conhecimento que têm da legislação que regulamenta EJA, as coordenadoras indicaram que conhecem em parte a legislação, porém, afirmaram que a utilizam na condução dos seus trabalhos pedagógicos. Quase a totalidade das coordenadoras



Relatório de Atividades Final

pedagógicas assinalou que não existe proposta pedagógica destinada à EJA oriunda do sistema de ensino ao qual estão vinculadas. Além disso, três indicaram que em suas escolas não dispõem de Político Pedagógico (PPP).

Em relação aos recursos pedagógicos utilizados pelos professores, as coordenadoras foram unânimes em afirmar que o recurso mais utilizado pelos professores é o livro didático. As mesmas apontam que, segundo depoimento dos professores durante as reuniões pedagógicas, a forma pela qual os alunos mais participam das aulas é a oral. A atividade extraclasse mais realizada pelos professores são as palestras. Com base no relato dos docentes, as coordenadoras afirmaram que os estudantes aprendem mais, realizando exercícios para internalizar os conteúdos.

Segundo as coordenadoras pedagógicas, os sistemas de ensino ao qual estavam vinculadas não oferecem formação continuada. Elas também não promovem formação continuada para os seus professores.

Sobre as formas de violência (verbal e física) presentes no ambiente escolar, quatro coordenadoras relataram que em suas escolas já ocorreram casos de violência verbal. Em relação à violência física, três informam que não ocorreu nenhum caso em suas escolas. Todas as coordenadoras afirmaram que suas escolas realizam atividades educativas que favorecem a resolução de conflitos e o enfrentamento da discriminação. A totalidade das coordenadoras entrevistadas informou que suas escolas realizaram atividades educativas para a comunidade. Sendo que a maioria refere-se à realização de palestra.

As análises da pesquisa com as coordenadoras revela em primeiro lugar a carência desses profissionais nos municípios pesquisados. Por outro lado, a presença desses profissionais e a implementação de uma política de formação em EJA para eles e para os professores contribuiria bastante para a melhoria da qualidade de ensino da EJA no território. A relação com a comunidade limita-se a realização de palestras, o que vai de encontro ao sentido próprio dado por diversos educadores, como Freire (1979), Michael Appel; Beane (1997).

3.4 GESTORES ESCOLARES DO TERRITÓRIO DO SISAL

Neste item serão analisadas as características profissionais do gestor escolar e a percepção que ele tem sobre a infraestrutura da escola, a gestão pedagógica, o projeto educacional e o processo de ensino e aprendizagem, avaliação, demanda e fluxo escolar e as relações com a comunidade em escolas com classes de EJA.

A pesquisa foi realizada nos seis municípios com 46 gestores escolares assim distribuídos: 19 em Serrinha, 12 em Araci, 7 em Conceição do Coité, 4 em Santaluz, 3 em Valente e 1 em São Domingos. Desse total, 72,9% são mulheres (Gráfico 46) e 54,3% são gestores de escolas localizadas na zona rural (Gráfico 47). Vale ressaltar, que 25,6% dos entrevistados estão na faixa etária entre 39 a 43 anos; a segunda maior faixa etária, ou seja, a dos gestores com mais de 51 anos, representam 20,9%. As faixas etárias intermediárias que compreendem dos 29 a 33 e dos 34 a 38 anos possuem o mesmo percentual equivalente a 16,



Relatório de Atividades Final

3% (Gráfico 48). Em relação à cor/raça 58,1% declararam-se pardos, 27,9% como brancos e 14% como negros (Gráfico 49).

A grande maioria dos gestores (74,4%) possui nível universitário completo e 25,6% não têm nível superior. Outro dado relevante diz respeito ao fato de que 72,1% dos gestores trabalham em uma única escola. No que se refere ao vínculo empregatício, constatou-se na pesquisa que 69,8% dos gestores são concursados, sendo 30% deles contratos temporários. Ficou evidenciado na pesquisa que 86% dos gestores não têm formação na área de EJA. Quando perguntado sobre o tempo de atuação como gestor, 74% informaram terem menos de três anos na função. Uma questão que merece destaque refere-se à formação da equipe gestora, pois em sua maioria (74,4%) ascendeu ao cargo de direção por indicação política (Gráficos 50, 51, 52, 53 e 54).

Sobre a oferta da EJA nas escolas, 55,8% dos gestores disseram que é a Secretaria de Educação que define a oferta da modalidade em EJA, ressaltando-se que 39,5% o foram por demanda da comunidade. No sistema educacional dos seis municípios pesquisados, identificamos a ausência de coordenadores pedagógicos para EJA em 67,4% das escolas. Mais da metade dos gestores (55,8%) assinalaram que as secretarias de educação não oferecem cursos de formação continuada (Gráficos 55, 56 e 57).

Os recursos públicos são repassados para as escolas regularmente, assim afirmam os gestores em sua quase totalidade. Dos recursos disponíveis para a Escola, 57,1% são provenientes do governo federal. A pesquisa também revela que em sua maioria as escolas também recebem recursos do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PPDE). Por outro lado, 65,1% das escolas recebem o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), indicando que essas possuem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Gráficos 58 e 59).

Embora seja obrigatória toda escola ter colegiado escolar, apenas 65,1% das escolas o possuem, além disso, quando indagado se o colegiado escolar tem à sua disposição informações sobre a EJA para que possa realizar proposições para essa modalidade, 81,5% dos gestores responderam afirmativamente. Sobre o Projeto Político Pedagógico 74,4% dos gestores informaram possuir PPP. Nas escolas que possuem PPP, 75,6% desses documentos contemplam a EJA. Sobre a relação da comunidade com a escola, 86% dos gestores informaram que se articulam com instituições do município e/ou da comunidade (Gráficos 60, 61, 62, 63, 64 e 65).

Sobre a violência física e verbal nas escolas, mais da metade dos entrevistados informaram que não ocorrem, sendo que 88,4% realizam atividades educativas que favorecem a resolução de conflitos e o enfrentamento de questões de discriminação. Todos os gestores informaram que as escolas são receptivas para com a comunidade. Um percentual elevado de gestores (86%) afirmou que a comunidade do entorno escolar participa de atividades culturais, recreativas e esportivas promovidas pela escola (Gráficos 66 e 67).

As informações referentes aos gestores escolares apresentam a realidade da EJA do ponto de vista daqueles que institucionalmente são os responsáveis para a boa gestão escolar.



Relatório de Atividades Final

Nesses termos, alguns desses dados mostraram que uma parte considerável dos gestores não possui o nível universitário, assim como que nem todos os gestores são concursados e, em geral, ocupam esses cargos por indicação política. As informações prestadas sobre a participação da comunidade na escola ou da escola na comunidade são, em certa medida, sobrevalorizadas, ao contrário daquilo que os estudantes e os professores informaram. A ausência de Projetos Políticos Pedagógicos em algumas dessas escolas também se soma a ao quadro deficitário da EJA nos municípios pesquisados.



Relatório de Atividades Final

4 ANÁLISE DA METODOLOGIA QUALITATIVA

4.1 O GRUPO FOCAL E A CARAVANA DA ESCUTA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR

“o mundo não é aquele mundinho de sala de aula não”
(Professora da EJA)

Os pesquisadores do observatório agregaram também análises ou estudos qualitativos ao seu acervo. Essa ideia surge através dos trabalhos de professores/pesquisadores da UNEB no território e da dinâmica metodológica que toda pesquisa apresenta que é a de ser ou de ter um viés social e, portanto, local, singular de um território. A própria ida a campo do pesquisador para aplicar os questionários já remete às observações, às pequenas e rápidas entrevistas informais, ao apresentar-se também como entrevistador, participante da pesquisa.

Como metodologias de investigação qualitativa foram utilizadas: a **observação participante**, o **grupo focal** e o que se denominou de **a caravana da escuta**, para uma compreensão mais ampliada das principais questões da EJA e, através dela, produzir conhecimentos e informações que possam ser utilizadas pelos movimentos sociais na formação dos seus integrantes através da Educação Popular no Território de Identidade do Sisal - Bahia. As entrevistas coletivas realizadas com professores e estudantes da EJA através do grupo focal facilitaram a compreensão dos dados estatísticos. Os deslocamentos, às vezes, por estradas estreitas e de barro, para ouvir histórias, relatos dos antigos mutirão, a história oral vivida, alimentaram, e foram alimentados pelos, dados estatísticos, aparentemente frios, mas contendo também informações necessárias para ampliar a compreensão da realidade social estudada.

Para a realização das atividades metodológicas qualitativas contou-se com a participação de três professores da Educação Básica dos municípios de Serrinha, Conceição de Coité e Valente, além de bolsistas de iniciação científica, também desses municípios. Os bolsistas de mestrado e doutorado eram do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB) de Salvador. De forma compartilhada, o grupo realizou atividades e reuniões, também em Salvador, para a formação nas estratégias metodológicas ou reuniões de trabalho.

Os seminários itinerantes foram uma forma de descentralizar as ações do observatório no território. O primeiro SEJATIS – I Seminário de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal – em 2013, foi realizado em Conceição do Coité, o segundo em 2014 foi em Serrinha (II SEJATIS), com uma participação média de 350 pessoas em cada município. Este ano (2015), estaremos realizando o terceiro (III SEJATIS) no município de Valente e, como nos anteriores, com a participação das associações, movimentos sociais, secretarias de educação dos municípios e do Estado da Bahia. A participação dos professores e estudantes é ativa e é reservado espaço para que eles exponham suas ideias e pensamentos.



Relatório de Atividades Final

O grupo focal possibilita aos participantes expor abertamente e detalhadamente seus pontos de vista. Neste caso, Gatti (2005, p. 5) assinala que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Os Grupos Focais foram realizados em quatro encontros, nas seguintes datas: 11 e 24 de abril de 2014, 16 de maio e 04 de junho de 2014. Um deles ocorreu na Escola João Paulo e os demais na UNEB, *Campus XVI*, situados na Cidade de Conceição de Coité – Bahia –, com dois grupos distintos: um de alunos e outro de professores.

Os dois grandes temas discutidos, em aproximadamente duas horas por encontro, foram os seguintes: práxis pedagógica e sujeitos da EJA e Relação escola/comunidade e família. Os encontros foram gravados em vídeo e áudio, mediante autorização escrita (cessão de uso) por parte dos depoentes. No primeiro tema, os assuntos abordados foram: evasão nas classes da EJA; infraestrutura e insumos da escola; prática pedagógica dos professores da EJA; formação de professor; o papel da escola na formação do cidadão/aluno; perfil sociocultural e educacional dos sujeitos da EJA. No segundo tema, os tópicos em pauta foram: aspectos culturais, sociais, econômicos e religiosos da escola, da família e da comunidade.

No decorrer das reuniões do grupo focal, os professores foram questionados quanto à infraestrutura necessária para a prática pedagógica na EJA. Um dos professores participantes falou sobre a ausência de livros didáticos e afirmou “também” que a escola, tem quadro, caneta piloto “mas alguns equipamentos estão faltando, mas entrou agora um novo diretor, ele é muito esforçado, ele está procurando ajeitar o que falta na escola” (PROFESSOR 1). Outro Professor afirmou que a sua escola possui livros, data show, pilotos, mesas, quadro, porém ao reclamar da falta de formação do professor da EJA e do desinteresse dos alunos, assinalava, que “eles são sem perspectiva de nada, a maioria” (PROFESSOR 2).

O Professor 03 critica a qualidade do livro didático e por essa razão utiliza outros procedimentos didáticos, tais como: pesquisa na biblioteca e exibição de vídeo. Ao perceber que o grupo estava desestimulado desenvolveu, uma vez por mês, a sexta-feira cultural, para apresentação artística dos alunos. Ele aconselhou os colegas professores afirmando que: “A gente precisa estimular os alunos a frequentarem a biblioteca, a perceberem que o mundo não é aquele mundinho de sala de aula não” (PROFESSOR 3).

O Professor 04 fala sobre a ausência de uma coordenação pedagógica específica para a EJA e o professor 05 da necessidade de um monitor de informática para manutenção e orientação no uso dos equipamentos tecnológicos e informou que em sua escola “a infraestrutura está passando por uns ajustes agora, construção de sala, aquisição mobiliária” (PROFESSOR)

As observações feitas pelo grupo revelaram que, em algumas escolas, a ausência de livros, de formação de professores, de coordenação pedagógica e de manutenção dos equipamentos eletrônicos é constante.



Relatório de Atividades Final

Os estudantes também colocaram suas preocupações, algumas muito próximas às dos professores. Durante a realização do Grupo Focal, quanto à infraestrutura das Escolas, essencial para os estudos na EJA, uma estudante assegura que sua escola apresenta problemas de ventilação e iluminação das salas de aula, como também da precariedade das carteiras e garante: “se a gente tivesse melhoras, melhor ainda para o aluno ter mais um conforto e não desistir da escola” (ESTUDANTE 01).

Outra estudante refere-se à precariedade dos quadros das carteiras, da iluminação e da ventilação e elogia a existência de laboratório de informática e das câmeras de segurança. A estudante diz que sua escola “precisa de ventilador, de quadro, de carteiras, de mesa principalmente, de várias coisas” (ESTUDANTE 4).

Em relação à infraestrutura das escolas, os estudantes enfatizam a precariedade da ventilação, dos quadros, e, principalmente, das carteiras. Uma estudante chama atenção sobre a importância do conforto para a permanência nas salas de aula da EJA. Essas percepções dos professores e alunos sobre a EJA no território indicam uma clara e urgente mudança na infraestrutura de ensino e na formação dos professores.

Enfatiza-se aqui a importância em se ouvir os estudantes, pois “a educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta” (BRANDÃO, 1981, p. 10). O autor também assevera que “[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância) [...]” (*Ibidem*, 1981, p. 10), portanto “[...] não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum” (BRANDÃO, 1981, p. 10).

4.2 A CARAVANA DA ESCUTA

A Caravana da Escuta (CE) é uma metodologia que procura entender as especificidades da cultura sisaleira no diálogo com os sujeitos da EJA no ambiente escolar e não escolar. A metodologia da Escuta, não compreendida aqui como continuidade dos processos de escolarização, compreende os sujeitos da EJA a partir dos diversos percursos socioculturais e formativos como afirma Arroyo (2011):

As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem.

Ver esses processos formadores pode significar uma reconfiguração da própria EJA, da formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas. (p. 25)

Esses sujeitos estão em movimentos; sejam esses, Movimentos Sociais, Movimentos Culturais, Movimentos de Gêneros, Movimentos Trabalhistas, Movimentos Raciais, Movimentos Juvenis, Movimentos de Direitos e de Deveres Humanos etc. Não diferente da



Relatório de Atividades Final

perspectiva contemporânea da EJA, a CE compreende os seus sujeitos com as suas diversas experiências e identidades coletivas na perspectiva de Educação Popular.

Nas CE realizadas utilizou-se de um pequeno roteiro que se poderia seguir ou ir mudando de acordo com o local e as pessoas que se encontravam. Algumas questões como: O que é Sisal? Quais as plantas de região? Quais as frutas da sua região? Quais as comidas da sua localidade? Quais os remédios caseiros da sua região? Eram para conhecer a percepção do ambiente que as pessoas daquele local têm e quais expressões mais frequentes costumam usar.

Outras questões se referiam ao seu lazer: Quais as músicas tocadas e cantadas em sua localidade? Quais as lendas e histórias que você e seus familiares contam/conhecem? Quais as brincadeiras mais comuns das crianças da sua região? Quais as festas que acontecem em sua localidade? Qual o seu lazer preferido? As atividades econômicas e as dificuldades do cotidiano, também, foram investigadas: Qual a sua opinião sobre o trabalho? Quais as suas ferramentas de trabalho? Como você realiza o plantio? Em sua localidade tem falta de água? Como estão as estradas? E principalmente questões sobre educação: conte uma história sobre sua experiência na escola? Qual a importância da escola? Sobre a violência na escola?

A primeira CE foi realizada com duas equipes no mês de novembro de 2014 em localidades do município de Serrinha. As duas equipes iniciaram a CE na zona urbana: feira livre e comércio de Serrinha; em seguida, os dois grupos se separaram e fizeram dois roteiros aos povoados: Roteiro 1: Mato Grosso, Mato Fino, Malhada do Alto, Roteiro 2: Subaé, Boa Vista II, Brejo, Cantinho, Amparo. As outras quatro caravanas foram realizadas nos municípios de Serrinha, Valente e Araci também em diferentes localidades com intuito de conhecer, perceber as trajetórias, os questionamentos, os saberes, as experiências e os significados construídos ao longo da vida que dialogam com a EJA. Nessa etapa visitou-se novamente o município de Serrinha na zona urbana: Café filosófico e Projeto Seguindo em Frente; em Valente na zona urbana: feira livre e comércio e sede do sindicato dos trabalhadores rurais do município de Valente, e em algumas casas de moradores da cidade; na zona rural: povoado de Junco e Tapuia; em Araci foi realizada na zona rural no povoado de Poço Grande.

A Caravana da Escuta, cujo objetivo foi de realizar um levantamento do universo vocabular no território do sisal nos seis municípios envolvidos na pesquisa sobre a EJA. Vale ressaltar que “o objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático é surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes” (BRANDÃO, 1981, p. 13). Tal atividade faz lembrar as experiências feitas, sob a direção de Paulo Freire, em relação ao trabalho da pesquisa do universo vocabular. Segundo Brandão (1981, p. 13) tal pesquisa proporciona quatro avanços: o primeiro é “a ampliação da presença ativa da comunidade, desde as reuniões de decisão sobre a pesquisa”. O segundo é “a ampliação do próprio “universo” pesquisado que, nas primeiras experiências, esteve mais concentrado sobre o levantamento de palavras e, nas seguintes, sobre a descoberta de temas, problemas, modos de ver e viver”. O terceiro avanço é “a ampliação dos usos do material obtido na pesquisa, dentro e fora dos trabalhos de alfabetização no círculo de cultura. Para ampliar estes usos de conhecimento pesquisado, a pesquisa pode estender-se a uma busca de



Relatório de Atividades Final

dados secundários sobre a comunidade e sua região: mapas, relatórios, estudos feitos” (*Ibidem*, 1981, p. 13).

Esses relatos ricos de experiências mostram o trabalho coletivo realizado por eles com a “bata do feijão” e suas cantigas e casos engraçados. Mostram a dificuldade de se conseguir conciliar a atividade no campo e a atividade na escola, apresentam também experiências ricas de senhoras dedicadas ao cuidado das pessoas através de rezas e plantas medicinais locais.

As viagens pelo interior dos municípios conduziram-nos ao ambiente das feiras-livres, encontramos feirantes com nível universitário e com pós-graduação ao lado de crianças manejando um carrinho de mão transportando as compras das pessoas por uns trocados em vez de estar divertindo-se ou estudando.

A Caravana da Escuta nos apresentou diversos personagens, ricos de histórias e de experiências emocionantes de sobrevivência e de vida. A paisagem e o belo cenário nos envolveram para além das salas de aula e escolas do território, assim como a escuta atenta dos homens e mulheres por onde passamos deixou os sinais impressos em nossa memória. Essas impressões poderão nos conduzir a pensarmos novos caminhos para a formação dos jovens e adultos do Território de Identidade do Sisal. Revelaram-nos compreender/viver as experiências do universo vocabular dos sujeitos sisaleiros em suas identidades, em seus protagonismos sisaleiros. Algumas músicas cantadas pelas pessoas durante nossas visitas vinham de sua juventude há muito já passada, pois eram pessoas com mais de setenta anos, a exemplo das Músicas cantadas pela Dona Porcina, do município de Serrinha como os versos a seguir:

Alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo, sem ser semeado,
Alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo, sem ser semeado,

Ou então,
Tum, tum, tum, quem bate a minha porta,
Tum, tum, tum, quem bate a minha porta,
Sou eu sipitu, sipitu da boca torta

As Cantigas de roda de Dona Porcina

Lá vem a lua saindo reluzente que nem um botão,
Quem tem amor bonito,
Tem grande consolação

Chora bananeira, bananeira chora,
Amanhã eu vou se embora
Chora bananeira, bananeira chora,
Amanhã eu vou se embora.

Ou ainda:



Relatório de Atividades Final

Ando por onde eu andar,
Viva os anos que viver,
Quero que Deus me leve,
Antes de tu me esquecer.

Pisa, pisa no massapê,
Pisa devagar pra papai não vê

ou,
Canarinho velho,
Tu vai, vai vai
Tu vai porque não vai

Também os versos cantados por Dona Maria

Dona da casa cheguei, boa noite pessoal,
Boa noite pessoal, boa noite pessoal,
Dona da casa cheguei, boa noite pessoal,
Boa noite pessoal, boa noite pessoal.

Foi bandeira branca, enfeitada de flor,
Quem enfeita tua bandeira,
Foi à moça de valor.
Salve Rainha, Mãe de Misericórdia

Ou os versos cantados pelo filho de D. Maria

O samba que eu não vou,
Mando um caboclo dos meus
O samba que eu não vou,
Mando um caboclo dos meus

Na Maria Preta, por ti a careta [...]
Eu vou na Maria Preta, cantar boi.
Chegou mãe, chegou, chegou,
Chegou lá na roça, chegou
Quando o povo adivinhou.
Chegou na roça chegou

Assim como esses versos e músicas, outros(as) tantos(as) podem ser trabalhados(as) em qualquer classe de EJA no território do sisal. O conhecimento popular pode constituir-se em recurso importante para o processo de reconhecimento e valorização das identidades e



Relatório de Atividades Final

potencialidades locais, ressignificando os processos de aprendizagens. Nessa perspectiva, a metodologia da Caravana da Escuta pode vir a contribuir positivamente para a preservação da memória e da cultura popular. As narrativas, memórias e histórias representam o processo formativo das identidades dos sujeitos e da própria sociedade, retomá-las, resgatá-las tem si a capacidade de preservação do conhecimento e dos saberes socialmente construído, são testemunhas da complexa trama da vida.



Relatório de Atividades Final

5 PROPOSTA METODOLÓGICA DE FORMAÇÃO EM EJA

O OBEJA terá como base de sua proposta formativa para os atores da EJA, estudantes e professores, a formação em pesquisa para a leitura do mundo na concepção freiriana como um processo de formação participativo e integrador, entre estudantes e professores, que dialogue com suas realidades e potencialidades. Nessa perspectiva propomos o desenvolvimento de uma formação em pesquisa social e, em particular, pesquisa em educação na qual estejam inseridas em “classes/oficinas” em metodologia da pesquisa, como elemento de diálogo entre a proposta curricular formal da EJA e a realidade sociocultural dos estudantes. Sendo assim, partimos do pressuposto que ao proporcionar oficinas que trabalhem com história de vida, grupo focal, trajetórias de vida, autobiografias, entrevistas, caravanas da escuta, permitirão aos estudantes e professores a ampliação da sua percepção da realidade social, local e global, de forma a tornar os currículos e o processo de aprendizagem mais consonante com as perspectivas desses sujeitos e, empreender uma formação acadêmica. Para tanto, é fundamental realizar leituras de metodologias, sintetizá-las e apresentá-las de forma acessível para o estudante da EJA. Como uma disciplina de teoria e prática de pesquisa em EJA.

Diante dessa perspectiva, é necessário para o processo de consolidação da proposta metodológica, o desenvolvimento de uma ação de acompanhamento da metodologia aplicada na escola, assim como, uma avaliação processual das etapas formativas e por fim de todo o processo dessa pesquisa-ação.

A proposta metodológica que ora apresentamos atenta para três dimensões do planejamento político-pedagógico: a) nível macro das políticas públicas; b) da ação local nas escolas e, c) em outros espaços não escolares. Nos dois casos, a compreensão do contexto onde estão inseridos os sujeitos é de fundamental importância.

A importância da formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, é fundamental para “uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores” (MOURA, 2009, p. 48). Esta autora, olhando a realidade nacional, não encontra instâncias que pensam a formação de educadores, principalmente do alfabetizador de jovens e adultos no país. Acrescenta, ainda, que as experiências acontecem de forma pontual através de seminários, de cursos que são até significativos, no entanto, considera que a questão da formação não poderá acontecer de forma meramente pontual.

Na dimensão macro-sociológica, entende-se que o construto para a elaboração das políticas deve partir das próprias pessoas envolvidas na problemática. Para pensar-se políticas públicas nada melhor do que ouvir as pessoas que estão vivenciando esse processo. Nas resoluções das conferências sobre EJA – Conferências Internacionais de Jovens e Adultos (CONFINTEA) – há indicativos de abordagens e posicionamentos que precisam ser levados em consideração tendo em conta as experiências exitosas em diversas partes do mundo.



Relatório de Atividades Final

No contexto micro-sociológico, as dificuldades internas e externas que impedem uma boa atuação na formação precisam ser levantadas para se propor novas formas de intervenção. Quando se desenvolveu o modelo da Caravana da Escuta e do Grupo Focal se observou que essas metodologias podem ser transportadas para dentro da sala de aula no trabalho educativo que se estabelece entre professor e estudante, na possibilidade de intercâmbio dos conhecimentos. As visitas às comunidades como pesquisadores aumentam a importância do trabalho do professor e do estudante na descoberta do seu próprio mundo e de como ele está conectado entre si e com outras regiões e lugares.

A caravana da escuta e o grupo focal são algumas das estratégias metodológicas utilizadas. O uso do texto também se apresentou como uma ponte entre o conhecimento e a vida cotidiana, por isso, também, torna-se importante a utilização dos livros de cordel, de antigas cantigas e das literaturas brasileira e universal.

Essa proposta metodológica consiste em três níveis:

- Metodologia para o ensino formal da EJA que venha das bases;
- Metodologia de formação participativa para professores e educandos em classe da EJA;
- Metodologia de formação dos educandos em espaços não escolares.

As três propostas metodológicas se complementam. É necessário pensar a EJA macro e micro socialmente. A busca por uma relação dialógica com a realidade e os saberes locais deve ser uma estratégia para construção do currículo da EJA. Para tanto, sugere-se aos professores como estratégia metodológica a utilização do Grupo Focal (GF) e da Caravana da Escuta (CE), ambas empregadas na pesquisa do OBEJA, para prática do ensino e aprendizagem na EJA. A possibilidade de interação com a sua história e o seu contexto pode ser um caminho para criar uma metodologia de formação de classes de EJA.

Além da história de vida, a representação através de alguma forma de comunicação artística ou não desempenha um papel importante para o conhecimento desse aluno, além de procurar saber sobre fatos marcantes de suas vidas e expressando de diferentes formas.

Para o desenvolvimento da proposta metodológica foram criados quatro momentos não sequenciais: o primeiro trata da aproximação com o campo e com as realidades locais; o segundo refere-se à construção das propostas formativas; o terceiro aos instrumentos utilizados na formação; e o quarto à Escuta da comunidade.

1 – Contexto da pesquisa: Pesquisadores locais: universitários e professores de educação básica; Diagnóstico local: social, econômico, cultural, ambiental, espacial; Pesquisa qualitativa: Grupo Focal e Caravana da Escuta;

2 – Contexto de Formação: Sala de aula: professor e aluno (formação em aula); No território: caravana da escuta. **Temas básicos:** Cidadania, cultura e ambiente;



Relatório de Atividades Final

3 – TecInfo: Diário de campo, mídias eletrônicas (celular, email, facebook); mídias radiofônicas (o uso do rádio e os programas de rádio); mídia televisiva (vídeos, programas de TV, filmes, documentários); mídia impressa (jornais, livros científicos e de literatura e poesia e arte);

4 – Escuta da comunidade: Estimular os estudantes da EJA a escutar sua comunidade. A caravana da escuta pode ser realizada em cada escola, com professores de diferentes áreas e alunos de diferentes séries. Ônibus para transportar os estudantes e professores pelo município. Gravadores, máquinas de fotografia e de filmar, celulares, cadernos de campo, computadores. Preparar cartazes e materiais para apresentar às pessoas nas localidades por onde passarem.

Esses momentos tiveram como princípio promover relações dialógicas entre a educação popular e a educação formal em EJA. Assim como propôs Simões (2011): a educação deve “estimular os alunos da EJA à escuta de sua comunidade, levando-os ao encontro de informações sobre o meio em que vivem”; portanto, trabalhar com a comunidade estimula o estudante a reconhecê-la e valorizá-la como espaço de vivência e aprendizagem. Nessa perspectiva, as barreiras que limitam a percepção da educação como processo integral, integrado, dialógico e que se dá ao longo da vida, podem ser superadas com esse conjunto de ações.

Esses conhecimentos serão ponto de partida das práticas educativas da EJA, pois se pautará pelos diálogos entres os saberes sociais – escolares como defende Arroyo (2011) ao afirmar que:

A história da EJA se debateu sempre com essas delicadas relações e diálogos entre reconhecer o saber popular como parte do saber socialmente produzido e a garantia do direito ao conhecimento; entre reconhecer os processos populares de produção e apreensão do conhecimento como parte dos processos humanos de conhecimento e a garantia do direito à ciência e à tecnologia; entre a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. (p. 35-36)

Nessa perspectiva, o currículo da EJA não é de escolarização “(...) uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.” (SACRISTÁN, 2013).

A metodologia da CE que se tenta discutir, nesse relatório, tem uma relação com as novas formas de conhecimento e com as metodologias de pesquisa que se desenvolvem nas áreas das ciências humanas e sociais. O despertar do educando para o conhecimento e formação em pesquisa é a perspectiva metodológica que foi adotada. A pesquisa conduz o observador à construção e ao uso de modos de ver, ouvir, falar e escrever possibilitados pelas teorias e técnicas em história oral, as trajetórias de vida, ou o grupo focal e, em particular, a caravana da escuta; elas se inscrevem como possibilidades de práticas educativas dentro do processo de criação e desenvolvimento de conhecimentos. A metodologia da educação aqui apresentada tem relação com alguns elementos da



Relatório de Atividades Final

pedagogia e as outras áreas do conhecimento: uma pedagogia do ver/contemplan, do ouvir/escutar, do pensar/refletir e também do falar e escrever e o do fazer/agir.

5.1 LEITURA DA PALAVRA, LEITURA DO MUNDO: A PRODUÇÃO TEXTUAL

Ao propor-se colocar professor e educando como pesquisadores, levantando histórias, (muitas delas já conhecidas por eles próprios, mas provavelmente sem que se lhes ocorreria estudá-las), constrói-se um processo de compreensão de “Ser no mundo” e “Estar no mundo” e dos vários mundos (outras escolas, outros produtores e trabalhadores rurais e urbanos, outras geografias). Um mundinho para além da sala de aula. A Caravana da Escuta, por exemplo, funcionaria como uma metodologia da práxis pedagógica para a EJA, podendo (re) construir esses vários mundos, da linguagem cibernética, do uso do computador nos bancos, nas lojas, no transporte, nas tarifas de água, luz, no mundo da vida, em que ela própria vive.

Para Freire, alfabetizar “implica, não em memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas do universo existencial, [...] mas de atitudes de criação e recriação” (1983, p. 111). Portanto, “implica numa auto-formação de que possa resultar numa postura inerente ao homem e seu contexto” (*Ibidem*, 1983, p.111)

Dentro dessa perspectiva ganha importância a estratégia de produção de textos e de auto-textos (grupo focal, caravana da escuta, histórias de vida, história oral). Do ponto de vista freiriano a utilização de temas geradores são relevantes para a leitura do mundo e leitura da palavra. De acordo com Pentead Viero (2011, p. 114):

O trabalho pedagógico considera o aluno como sujeito produtor de saberes e conhecimentos ‘em situação de criação cultural’, desafiando os educadores e coordenadores pedagógicos a redimensionar a todo momento a proposta curricular, reorganizando em diferentes tempos e espaços e promovendo a resignificação da escola como lugar de troca e construção em permanente diálogo entre alunos, professores e comunidade, derrubando os muros simbólicos, historicamente criados, que separam a escola do seu entorno geográfico, social e cultural.

Para a construção dessa metodologia realizaram-se leituras dos autores clássicos da corrente freiriana, como também, foram utilizadas pesquisas recentes no âmbito acadêmico que experimentaram novas formas de aperfeiçoamento das estratégias metodológicas para a EJA, tais como Moll (2011), Pentead Viero (2011) e Barros (2013). A proposta que Freire (2001) buscava era de uma metodologia que favorecesse o educando e não o educador, pois para Freire “toda ação educativa deve estar precedida de um conhecimento sobre o homem e uma análise do meio de vida concreto, do homem concreto [...]” (2001, p. 38). Analfabetos, não; segundo Freire (2001), homens e mulheres que aprendem a ler, através do diálogo crítico.

Segundo Gadotti (2008, p. 124) o método de Paulo Freire pode ser sistematizado em 3 momentos: a) investigação temática; b) tematização; c) problematização. Esses três momentos importantes do processo de formação de jovens e adultos são basilares para conhecer a



Relatório de Atividades Final

realidade e fazer uma leitura do mundo. Esse conhecimento da realidade, segundo o autor, não deve limitar-se a simples coleta de dados, mas entender qual a percepção que os educandos têm de sua vida a partir de uma construção coletiva, um construto “feito com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem” (p. 126). A formação deve partir de uma visão crítica, observando as injustiças, a opressão e a crítica transformadora que apresenta uma nova concepção de mundo.

Gadotti reconhece quatro eixos teóricos (intuições, como ele as denomina) em Paulo Freire que fundamentam seu método. 1º) ênfase nas condições gnoseológicas da prática educativa. Segundo Gadotti, a obra de Freire está toda “permeada pela ideia de que educar é conhecer” para poder transformá-lo. Assinala Gadotti de que seu pensamento estava envolvido com as ideias da “libertação”, claro que influenciado pelas lutas em prol da libertação dos povos.



Relatório de Atividades Final

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nos últimos anos, no estado da Bahia, efetivamente, importantes esforços vêm sendo feitos na educação do campo através de movimentos sociais e organizações não governamentais, e também pelo valioso papel das universidades públicas na formação de docentes e discentes voltados para essa área. Com essa experiência em campo da equipe de pesquisadores do OBEJA percorreu-se diversas trilhas buscando alternativas, procurando conhecer o mundo dos signos e sinais comunicacionais que conduzem a EJA no Território Identidade do Sisal.

As recomendações que serão apresentadas a seguir são fruto do processo da pesquisa e da análise dos dados da pesquisa realizada pelo OBEJA. A primeira recomendação seria a criação de centros de difusão de conhecimentos sobre educação popular para jovens, adultos e idosos no território, de modo que se possam interligar os centros de formação em EJA e os diversos contextos locais, tendo como princípios a formação básica, a formação profissional e laboral, formação para o desenvolvimento pessoal, formação social e cívica. Esses centros teriam como objetivo desenvolver a educação integral de adultos, procurando aumentar a oferta de cursos e de formação de professores. A ampliação dos Cursos de Formação em EJA e da Educação extraescolar seria daqueles com programas próprios, visando à obtenção de equivalências a unidades, disciplinas ou níveis de ensino recorrente, cursos de Formação Profissional e incluindo cursos realizados sem objetivo de equivalência escolar.

As políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que tenham acesso aos saberes gerais e específicos numa relação teoria/prática que contemple os fundamentos antropológicos, psicológicos, sócio-históricos, filosóficos e culturais que os levem a entender o mundo, a sociedade e os sujeitos com quem vão trabalhar. As concepções de educação, alfabetização, letramento, planejamento, metodologia de ensino e de avaliação são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica com jovens e adultos.

Para melhoria da EJA no território é necessário o aumento da oferta de Cursos em EJA para os jovens e adultos e os desempregados em percursos formativos flexíveis, numa perspectiva de educação integral e permanente. Cursos de dupla certificação, sendo um de formação de base e um de formação tecnológica como alternativa para incrementar a diversidade de ofertas de Educação e Formação de Jovens e Adultos e como alternativa para a redução da evasão. Recomenda-se também a realização desses cursos em locais com infraestruturas adequadas e a ampliação dos cursos extracurriculares na forma de atividades formativas realizadas em espaços não escolares: sindicatos, associações, cooperativas e instituições religiosas.

A metodologia da formação dos educadores e a metodologia da educação dos jovens e adultos devem ser pensadas em conjunto, estar pautadas nos princípios freirianos, mais acopladas, como o próprio Freire pensou ao iniciar, através do Instituto Paulo Freire (IPF), à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a exemplo das bibliotecas que podem ser acessadas de modo virtual e presencial.



Relatório de Atividades Final

Recomenda-se ainda a criação de bibliotecas e museus (cidadania cultural) nas pequenas cidades, pois assim é que se podem transformar as ações num impulso ao conhecimento. O envolvimento da atividade educacional e profissional é importante, sobretudo, com as associações e movimentos sociais do campo e da cidade. Não é simplesmente reviver os exemplos da politecnia preconizada pelos trabalhadores do século XIX ou os modelos de escola/oficina, reeditada no século XX, dentro do pensamento pragmatista de John Dewey, como com Anísio Teixeira e a inauguração das escolas-parque, onde esse modelo foi aplicado. As novas metodologias do ensino aprendizagem devem acompanhar mudanças culturais, pois não se trata de determinismo, mas de investimentos nessas atividades. No município de Curaçá – Bahia –, por exemplo, foi implantado um pequeno museu arqueológico onde as escolas levam seus alunos a conhecer a sua história, a sua arqueologia local, conhecer os processos de territorialização e de desterritorialização incessante ao longo dos séculos que deram em novas configurações socioespaciais.

A qualidade de vida das pequenas cidades do semiárido nordestino brasileiro precisa ser recuperada. Elas precisam ser revalorizadas e reequipadas com atividades educacionais e culturais, como o teatro, a música, as artes, a literatura. Para essas novas estruturas do campo e das pequenas cidades do sertão nordestino voltar a ter qualidade de vida é preciso repensar a ideia de cidades e municípios sustentáveis: cidades e pequenos povoados que precisam usufruir de uma boa educação e de boa qualidade cultural.

Essas mudanças já vêm ocorrendo em alguns municípios da região, a exemplo do município de Valente (BA), onde a valorização da produção da pequena associação e do pequeno produtor rural vem sendo direcionada para novos produtos, como a produção do queijo de cabra e o artesanato do sisal dinamizada pela Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB). Alguns municípios do território valorizam também os espaços culturais, localizados nas praças centrais para realização de outros eventos culturais. Os fluxos de informação e circulação precisam estar presentes nessas pequenas cidades onde até as vias públicas que interligam os diversos núcleos urbanos municipais não estão em boas condições de uso. Melhorar as formas de mobilidade para pensarmos o global e poder agir localmente constitui as bases para o desenvolvimento dos municípios do semiárido do nordeste brasileiro.

Aos coordenadores da EJA cabe um papel muito importante dentro dos municípios, na realização de formação dos educadores e dos educandos, nos contatos com novos pontos de cultura, no estímulo ao fomento de museus, teatros, bibliotecas e cinemas. É importante também para os coordenadores promover a integração municipal e intermunicipal e a organização das caravanas da escuta. A criação dos centros de formação e realização de cursos extra-escolares dinamizaria ainda mais a cultura local. Um investimento adicional na qualificação (infraestrutura, pessoal, relacional e formativa) das escolas municipais e estaduais e melhoria nas suas vias de acesso como parte das ações necessárias para a melhoria da qualidade do ensino na EJA no Território de Identidade do Sisal é necessário.

O Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de identidade do Sisal (OBEJA) conseguiu nesses dois anos e meio de atuação criar uma dinâmica de pesquisa no território e de comunicação de seus resultados através da realização dos seminários SEJATIS



Relatório de Atividades Final

I e II, disponibilizando para a comunidade informações sobre a situação da EJA do Território de identidade do Sisal – Bahia. Como observatório, não se limitou a pesquisar e armazenar dados, mas procurou desenvolver uma pesquisa-ação participativa, na medida em que a maioria de seus pesquisadores pertencia a esse território. A continuidade do Observatório dependerá das ações da Universidade e de outras instituições que se preocupam de fato com a questão da Educação de Jovens e Adultos no território. Estamos formando núcleos do observatório nos municípios de Conceição de Coité e de Serrinha onde existem departamentos de educação da UNEB. Em 2015, estaremos iniciando um projeto de extensão apoiado pelo CNPQ, que visa realizar atividades formativas em escolas dos seis municípios. A conjugação entre a teoria e a prática foi possibilitada com as ações de pesquisa-ação do OBEJA nos dois últimos anos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

Arroyo, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARROS, Rita. **Educação de Jovens e Adultos, conceitos, processos e marcos histórico: da globalização ao contexto Português**. Lisboa; Instituto Jean Piaget, 2013.

BELTRÃO, Selma Lúcia Lira. **A construção do diálogo interinstitucional para o desenvolvimento territorial rural sustentável: estratégias comunicativas e de participação no Território do Sisal, Bahia**. Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981

GADOTTI, Moacir. **MOVA: por o Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.



Relatório de Atividades Final

____ Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauros, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas do censo demográfico 2010** / IBGE. – Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL (IBAM). APAEB Valente – **Desenvolvimento sustentável da região sisaleira** – Valente-Bahia: estudo de caso. Rio de Janeiro: IBAM, 2007. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/estudoapaeb.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP). **Banco de dados INEP**: 2010. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso: 27 ago. 2013.

Moll, Jaqueline (ORG.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. In: Práxis Educacional. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009. Disponível: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Acesso: 29.06.2015.

ROMÃO, J. E.; Gadotti, M. **Educação de adultos**: cenários, perspectivas e formação de educadores. Brasília: Liber/Instituto Paulo Freire, 2007.

ROCHA, Raquel da Silva; SOUZA, Solange Góis. **Práticas de Alfabetização na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade: Entrevista com Milton Santos**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (org.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec; Annablumme, 2002.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. **Desenvolvimento Territorial**: a experiência do Território do Sisal na Bahia Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Economia. 2012.

SIMÕES, Alexandre P. **Os sons da vila**: leitura crítica da realidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação e Jovens e Adultos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 71-85.



Relatório de Atividades Final

VIERO, Anézia; PENTEADO, Cléa. **Tempo de fazer e de aprender:** possibilidades e contradições. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 113-123.