



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

AUZAIR BARBOSA DE SOUZA

**A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI)
NO MUNICÍPIO DE GUARATINGA – BAHIA**

PORTO SEGURO
2024

AUZAIR BARBOSA DE SOUZA

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI) NO MUNICÍPIO DE GUARATINGA – BAHIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia para fins de exame.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel

PORTO SEGURO
2024

AUZAIR BARBOSA DE SOUZA

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI) NO MUNICÍPIO DE GUARATINGA – BAHIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia para fins de exame.

Este trabalho foi submetido à avaliação em: 25 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Carneiro - UFSB
Membra interno à instituição

Prof^a. Dr^a. Lidiane Maria Ferreira de Souza - UFSB
Membra externo à instituição

Prof^a. Dr^a. Maria Ap. de Oliveira Lopes - UFSB
Membra interno à instituição

Prof. Dr. Álamo Pimentel – UFSB
Orientador

[Espaço para a ficha catalográfica]

Dedico este trabalho à minha família: mãe, irmãs, irmãos e aos meus filhos – Carlos Henrique S. Freitas e Airton S. Freitas por toda vibração positiva.

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos anjos que me acolheram durante a trajetória deste estudo. Ao professor Álamo Pimental; às professoras Janaína Losada; Ana Carneiro, Vanusa Mascarenhas Santos, Maria Ap. de Oliveira Lopes e Lidiane Maria Ferreira de Souza, pelas valiosas contribuições na minha vida acadêmica. Aos senhores Dr. Anderson Luiz Cruz Santos e Sr. Dorlando Santana por todo apoio e, a Excelentíssima Sr^a. Juíza de Direito Silvana Fleury Curad – Muito obrigada por ajudar-me a concluir esse curso ao reconhecer meu direito a qualificação profissional.

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.
(Paulo Freire)

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI) NO MUNICÍPIO DE GUARATINGA – BAHIA

RESUMO

Este trabalho, intitulado “A interseccionalidade como princípio da formulação da política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no Município de Guaratinga – Bahia” tem como objetivo geral analisar como operam os marcadores sociais da diferença na política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Guaratinga/Bahia, no período de 2010 a 2023. Tem-se como pilar o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica da Política Pública de EPJAI, de modo a trazer à baila categorias e marcadores sociais da diferença imbricados nessa modalidade de ensino e que são invisibilizados na Rede Educacional. Esta pesquisa possui como aporte teórico as investigações de: Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021); Beatriz Nascimento (2018); Lélia González (1984), Lélia Gonzáles e Carlos Hasenbalg (1982); Sueli Carneiro (2019); Kimberlé W. Crenshaw (1989); Gama, Raimondi e Barros (2021); Ellis (2000); Michael W. Apple (2000); Helena Hirata (2003); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Haddad e Di Pierro (2000); Maria Margarida Machado (2009); Nilma Lino Gomes (1996); Azevedo e Aguiar (2001); Rosemberg (2001); Carvalho (2007); Taylor (1997), dentre outros. Quanto à metodologia, utiliza-se da abordagem qualitativa, tendo como referências Denzin e Lincoln (2000); Selltiz et al. (1987) e outros. As conclusões mostram que a educação escolar para as pessoas jovens, adultas e idosas desprovidas economicamente foi renegada desde o início da emancipação política do território municipal de Guaratinga. As iniciativas de EPJAI, por sua vez, deram-se através de projetos ou programas construídos para outras realidades e por instituições de outras localidades. Além disso, essas ações de intervenção foram implementadas sem levar em consideração as especificidades do público. Durante a vigência de algumas dessas políticas, ocorreu o descumprimento das parcerias entre as partes, já que o município se preocupava com negociações econômicas, e não com a formação escolar dos sujeitos. Por conta desse histórico de problemáticas, a política pública de EPJAI ainda não contempla a diversidade e adversidades dos sujeitos; seu caráter de universalidade implica, ainda, altos índices de analfabetismo, abandonos e reprovações. Não obstante, a educação municipal trabalha com uma disposição de ferro para segregar as pessoas, negando seu passado histórico ao oferecer um currículo e práticas pedagógicas desconexas das raízes étnicas, culturais e históricas dos sujeitos de EPJAI. Portanto, o estigma da cor acompanha essa população; de forma sutil e velada, há, na rede educacional, práticas, omissões e obstáculos que impedem e prejudicam os interesses dos/as estudantes por serem majoritariamente negros/as e desprovidos economicamente. Assim, é ofertada uma educação comprovadamente desleixada. Conclui-se que imperam as questões de raça, classe e gênero, imbricadas com outros marcadores sociais da diferença, constituindo as bases do racismo estrutural da modalidade EPJAI. Dessa forma, uma política pública enviesada pelo processo de interseccionalidade.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Política Pública. EPJAI.

INTERSECTIONALITY AS A PRINCIPLE IN THE FORMULATION OF PUBLIC POLICY FOR EDUCATION OF YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE IN THE MUNICIPALITY OF GUARATINGA – BAHIA

ABSTRACT

This work, entitled “Intersectionality as a principle of formulating the Public Policy for the Education of Young, Adult and Elderly People in the Municipality of Guaratinga – Bahia”, has the general objective of analyzing how the social markers of difference operate in the public policy for Education of Young, Adult and Elderly People (EPJAI, for its acronym in Portuguese) in the municipality of Guaratinga/Bahia, from 2010 to 2023. Its pillar is the use of intersectionality as an analytical tool of the EPJAI Public Policy, in order to bring to the forefront categories and social markers of difference intertwined in this teaching modality and which are made invisible in the Educational Network. This research has as its theoretical basis the investigations of: Patrícia Hill Collins and Sirma Bilge (2021), Beatriz Nascimento (2018), Lélia González (1984), Lélia González and Carlos Hasenbalg (1982), Sueli Carneiro (2019), Kimberlé W. Crenshaw (1989), Gama, Raimondi and Barros (2021), Ellis (2000), Michael W. Apple (2000), Helena Hirata (2003), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Haddad and Di Pierro (2000), Maria Margarida Machado (2009), Nilma Lino Gomes (1996), Azevedo and Aguiar (2001), Rosemberg (2001), Carvalho (2007) and Taylor (1997), among others. The conclusions show that school education for economically deprived young, adult and elderly people has been denied since the beginning of the political emancipation of the municipal territory of Guaratinga. EPJAI initiatives, in turn, took place through projects or programs built for other realities and by institutions in other locations. Furthermore, these intervention actions were implemented without taking into account the specificities of the public. During the validity of some of these policies, partnerships between the parties were not complied with, as the municipality was concerned with economic negotiations, and not with the subjects' educational training. Due to this history of problems, EPJAI's public policy still does not consider the diversity and adversities of the subjects; its universality also implies high rates of illiteracy, dropouts and failures. However, municipal education works with an iron will to segregate people, denying their historical past by offering a curriculum and pedagogical practices disconnected from the ethnic, cultural and historical roots of the EPJAI subjects. Therefore, the color stigma accompanies this population; in a subtle and veiled way, there are, in the Educational Network, practices, omissions and obstacles that prevent and harm the interests of students because they are mostly black and economically deprived. Thus, a demonstrably sloppy education is offered. It is concluded that issues of race, class and gender prevail, intertwined with other social markers of difference, constituting the bases of the structural racism of the EPJAI modality. In this way, a public policy biased by the process of intersectionality.

Keywords: Intersectionality. Public politics. EPJAI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Bahia com destaque ao Extremo Sul e Guaratinga	50
Figura 2	Povoados adjacentes ao município de Guaratinga	51
Figura 3	Perfil étnico-racial dos alunos da EPJAI.....	75
Figura 4	Alunos de EPJAI da Escola Municipal Instituto de Educação	77
Figura 5	Alunos de EPJAI da Escola Jovina Pereira, povoado de Monte Alegre / Guaratinga (BA)	80
Figuras 6 e 7	Produção de hortaliças na Escola Jovina Pereira, povoado de Monte Alegre / Guaratinga (BA)	80
Figuras 9, 10, 11 e 12	Pessoas com deficiência que estudam na EPJAI	84
Figura 13	Alunos da Escola I. E. G. (2023). 1º. Dia de aula na escola regular.	89
Figuras 14 e 15	Pessoas com necessidades especiais da EPJAI, Guaratinga (BA) (2023). 1º. Dia de aula.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Iniciativas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e idosos em Guaratinga de 1977 a 2009.....	102
------------	--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Faixas etárias da turma de EPJAI Vespertino (2023), Escola Municipal I. E. G.	90
Tabela 2	Analfabetismo por faixa etária – IBGE. Município: Guaratinga. Período: 2000 e 2010	140
Tabela 3	Dados sobre movimentações e redimentos da educação básica de Guaratinga (BA) em 2010	141
Tabela 4	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2011	142
Tabela 5	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2012	143
Tabela 6	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2013	143
Tabela 7	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2014	144
Tabela 8	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2015	145
Tabela 9	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2016	146
Tabela 10	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2017	147
Tabela 11	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2018	148
Tabela 12	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2019	149
Tabela 13	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2020	150
Tabela 14	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2021	151
Tabela 15	Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2022	152
Tabela 16	Educação de Jovens e Adultos – Escola Instituto de Educação de Guaratinga	154
Tabela 17	Matrículas da EPJAI referente aos anos 2010 a 2022 na Rede Municipal de Educação de Guaratinga/BA.....	155
Tabela 18	População analfabeta, gênero e cor em Guaratinga (BA) nos anos 2000	159
Tabela 19	População analfabeta, gênero e cor em Guaratinga (BA) nos anos 2010	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AlfaSol	Alfabetização Solidária
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRG	Documento Curricular Referencial da Educação de Guaratinga
CMEG	Conselho Municipal de Educação de Guaratinga
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FJP	Fundação João Pinheiro
FTL	Frente dos Trabalhadores Livres
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
I.E.G.	Instituto de Educação de Guaratinga
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPQV	Índice de perda de qualidade de vida

LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MLT	Movimento de Luta pela Terra
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRC	Movimento de Resistência Camponesa
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTI	Movimento dos Trabalhadores Independentes
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PTDSS	Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEE	Plano Estadual de Educação
PME/PMEG	Plano Municipal de Educação / Plano Municipal de Educação de Guaratinga
PMMA	Plano Municipal de Recuperação da Mata Atlântica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SMEG	Secretaria Municipal de Educação de Guaratinga
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIC	Universidade de Cuiabá
URC	União de Resistência Camponesa
VAAR	Valor Aluno Ano Regular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: A TEMÁTICA	26
1.1 Motivações/origem do objeto de estudo	26
1.2 Referenciais teóricos e bases conceituais	30
1.3 Caminho teórico-metodológico: escolha do método, instrumentos, direções e diretrizes	39
1.4 Lócus da investigação	49
CAPÍTULO II: LEITURAS DA REALIDADE ATUAL: o retrato da Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga (BA)	58
2.1 Experiências autobiográficas em educação e suas intersecções de raça, gênero e classe social	58
2.2 Heterogeneidade/dimensões da EPJAI – raça, gênero, classe, pessoas com deficiências, geração/juvenilização	69
2.3 Dinâmica de poder em Guaratinga (BA)	91
2.3.1 Gestão Democrática	96
CAPÍTULO III: ..OS “NÓS” DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS DE 2010 A 2023	101
3.1 O “engodo” educacional: iniciativas de EPJAI em Guaratinga	101
3.2 Processos e dinâmicas na implementação da modalidade EPJAI em Guaratinga	114
3.3 Estrutura organizacional da EPJAI: classes multisseriadas, oferta, atendimento, duração, organização curricular e avaliação	122
3.4 Os marcos legais para a EPJAI	129
3.5 Panorama educacional: indicadores – matrículas, aprovação, reprovação e abandono escolar	137
3.6 Perfil dos docentes da EPJAI e colaboradores deste trabalho	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	170

INTRODUÇÃO

O presente estudo é integrado ao Programa de Pós-Graduação Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia, e possui como base o projeto de pesquisa “A interseccionalidade como princípio da formulação da Política Pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Guaratinga – Bahia”. A investigação por nós desenvolvida possui como objetivo geral analisar como operam os marcadores sociais da diferença na política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Guaratinga.

Assim, nossa pesquisa tem como lócus o município de Guaratinga, Extremo Sul do Estado da Bahia, parte do território de identidade Costa do Descobrimento. Trata-se de uma localidade predominantemente agrícola, ainda com a presença de recursos naturais (florestais, fluviais, relevo e mineração de pedras ornamentais). Outrora, ela recebeu migrantes de diversas regiões e foi famosa pela economia cacaueteira, além dos festejos de padroeiros como São João Batista, São Sebastião e outros eventos importantes, como a Cachufolia, Carnafolia e o Carnasul (cavalgada realizada todo ano durante o período de carnaval). Atualmente, figura-se como grande produtora de gado para corte e leite, bem como possui grandes lavouras de café e a agricultura familiar, através dos assentamentos rurais.

Todavia, laços do passado escravocrata e coronelista ainda imperam no referido município, resultando, por exemplo, no racismo e na desigualdade social que se entrelaçam com outros marcadores sociais. Esses fenômenos interferem negativamente na mobilidade social e na estabilidade de vida das pessoas que vivem no meio rural e nas periferias da cidade e dos povoados. Nesse sentido, políticas educacionais equânimes podem ser fatores primordiais para que haja um potencial progresso social e econômico por parte da população que vive em situação de assimetria social.

O tema objeto de nossa pesquisa tornou-se relevante desde o ano de 1996, quando atuei na Escola Municipal Jovina Pereira, no Povoado de Monte Alegre, território de Guaratinga. Naquele período, eu não lecionava na modalidade, mas convivía no período noturno com uma turma de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) multisseriada, com alunos da primeira à quarta série, todos adultos e idosos. A professora era a minha irmã, e reclamava muito da dificuldade que enfrentava para alfabetizar e garantir a continuidade de conteúdos para aqueles

que estavam mais avançados numa turma de mais de trinta e cinco alunos. Eles/as eram donas de casa, funcionários públicos da área de apoio à educação, trabalhadores rurais, pedreiros e pessoas religiosas. Todos buscavam aprender a ler e escrever como forma de atender às suas necessidades básicas, como assinar o nome, fazer cálculos simples, votar e ler a Bíblia. Eram todos moradores do povoado, visto que não havia transporte escolar no noturno para atender aos moradores do campo.

No ano seguinte, as turmas de EPJAI aumentaram, visto que os professores da época, em sua maioria, não tinham formação específica, nem o segundo grau. Assim, eu e mais quatro colegas, com formação de Ensino Médio, fomos convidados a lecionar para os professores, chamados na época de “professores leigos”. No entanto, as turmas não eram voltadas para a política de educação para pessoas jovens, adultas e idosas; os conteúdos eram os mesmos ofertados às turmas do ginásio do período diurno. Com a iminência do concurso público de 1997, porém, os conteúdos foram direcionados para esta finalidade: ajudar os docentes do primário a passarem no concurso para professores leigos.

Depois, nos anos seguintes, as classes para pessoas jovens, adultas e idosas foram sempre voltadas para os professores concluírem o ginásio, como era chamado o Ensino Fundamental na época. Todavia, a diretora daquela unidade escolar, a senhora Celerina Costa, continuou exigindo que zeladores, merendeiras e vigias estudassem. Com essa política de incentivo, todos os trabalhadores da educação daquele povoado aprenderam a ler e a escrever, embora alguns não tenham prosseguido os estudos. Contudo, nesse aspecto de estímulo à formação de pessoas jovens, adultas e idosas, a Escola Municipal Jovina Pereira é referência.

Quanto à minha experiência docente, só passei a lecionar na modalidade EPJAI a partir de 2004, no povoado de São João do Sul. A essa altura, já havia o transporte escolar no período noturno. Assim, os estudantes vinham para a Escola João Alves Ferreira e, naquele espaço, estavam proprietários de pequenas propriedades rurais, vaqueiros, lavradores, funcionários do laticínio, comerciantes, donas de casa e também funcionários/as públicos/as. Porém, os conteúdos eram organizados livremente por nós professores; não havia uma orientação pedagógica nem por parte da Secretaria de Educação, tampouco por parte da escola; não tínhamos também livros didáticos. Ainda me lembro que os melhores alunos, se bem sucedidos durante o período letivo, avançavam duas séries em um ano; os menos

desenvolvidos e menos empenhados, por sua vez, passavam para a série seguinte.

Ao ser transferida para a sede do Município, continuei como docente do Ensino Fundamental e de EPJAI. Durante o convívio com os estudantes, pude conhecer um pouco da vida diária deles. Alguns trabalhavam em diferentes ramos e conjunturas; outros estavam em situação de desemprego. Eram homens e mulheres com perfis socioeconômicos diversos e incontáveis experiências como vítimas de racismo, homofobia, *bullying*, sexismo, pobreza absoluta, preconceito, violência familiar, abusos diversos, abandonos, dentre outras mazelas sociais. É fato que a maioria desses alunos vislumbram e vêm na EPJAI uma oportunidade para o crescimento intelectual, para resolver problemas da vida cotidiana e também para ascender no mercado de trabalho.

Diante desse cenário, passei a refletir sobre a complexidade presente nas turmas de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, modalidade de ensino permeada por situações adversas. Algumas dessas questões já são conhecidas e debatidas nos espaços acadêmicos e, ao longo dos anos, o debate sobre elas vem se naturalizando no terreiro das unidades escolares – como questões étnico-raciais, sobre classe, gênero, diversidade sexual, acerca do campo, das pessoas com deficiência, temáticas relacionadas à faixa etária, somadas a outras dimensões que ainda se encontram invisibilizadas nessa modalidade. Esses elementos, entrelaçados, podem ser fatores de atravessamento no contexto da Rede Educacional de Guaratinga.

Em virtude dessa situação, especializei-me na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2013, e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2014, em temas similares ao da presente investigação. Nesses momentos de estudo, observei problemáticas que carecem de aprofundamento acadêmico. Em seguida, fui brindada pelo meu ex-aluno da educação básica que migrou para o estado de Minas Gerais com sua família e, anos depois, retornou a Guaratinga. “Jonh” me procurou para dizer que estava cursando Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo ele, a escolha do curso deu-se pela admiração que tinha pelo meu trabalho enquanto sua docente. Após algumas horas de conversa, “Joninho” me informou sobre o conceito de interseccionalidade, a partir de um texto debatido na Universidade em que ele estudava. Assim, solicitei-lhe que me encaminhasse. Ao receber o texto, passei dias lendo, relendo e pensando na relação do conceito de “interseccionalidade” com EPJAI, e como eu poderia

empreender estudos que contemplassem uma análise do ponto de vista interseccional.

Abro um parêntese aqui para ressaltar que, como Joninho – um menino espezinado na comunidade pela sua orientação sexual, despossuído economicamente, culturalmente desvalorizado, mesmo vivendo situações de opressão –, ele e tantos outros foram capazes de reconstruir positivamente suas vidas e suas condições sociais. Assim, temos o grande prazer de registrar que, ao longo da nossa caminhada, pudemos ver o sucesso de alunos/as tanto de EPJAI como do ensino regular. Muitos, hoje, trabalham no município exercendo diversas profissões nas áreas do direito, da medicina, da docência, da assistência social, no legislativo como vereadores, além de outras atividades de igual importância para o povo de Guaratinga.

Passaram-se anos. Continuei minha labuta diária na educação básica – no Ensino Fundamental II, no período diurno; em EPJAI, no noturno – até que o município fechou as turmas de EPJAI da Escola Joessy Pereira dos Santos, e os alunos foram orientados a buscar matrícula na Escola Instituto de Educação. Mesmo sendo desligada dessa modalidade de ensino, visto que meus alunos foram transferidos para outra unidade escolar, o cenário das salas de EPJAI ficou no meu imaginário e marcou meus estudos e reflexões pedagógicas.

Ali, naquelas antigas turmas, era visível a presença de adolescentes vindos das classes regulares e que não se encaixavam nas mesmas salas com os adultos e idosos, mas o Município, mesmo sendo advertido pelos professores, sempre manteve esse público inserido na EPJAI. As salas, por sua vez, eram majoritariamente representadas pelas pessoas de pele preta ou parda. O gênero masculino predominava. No entanto, eram (e ainda são, em muitos lugares) adolescentes ou jovens desempregados/as; mães solo provedoras de seus lares e que, muitas vezes, levavam os filhos para a sala de aula; eram mulheres e homens, a maioria jovens, com idade diversificada, aparentemente oriundas do mercado informal de trabalho, atuantes na agricultura familiar, nas feiras, empregados/as das lavouras de café, mamão e maracujá; peões da lida diária dos campos; artesãos, manicures, diaristas, cabeleireiras e trabalhadores/as em pequenas atividades comerciais executadas dentro de casa ou de porta em porta. Saliento que tais observações não foram retiradas dos livros, dos artigos e de pesquisas correlatas, mas são frutos das minhas vivências no labor das salas de aulas de EPJAI.

A minha inserção na realidade da educação de pessoas jovens, adultas e idosas leva-me a pensar sobre a especificidade que envolve os estudantes: as longas distâncias para chegar à escola por estradas de chão em péssimas condições de uso; o cansaço físico depois de ter trabalhado em serviços braçais o dia todo; além da dupla jornada de trabalho em que as mulheres são submetidas diariamente. Penso a situação socioeconômica do alunado, a baixa autoestima decorrente de tantas violências físicas, psicológicas e de tantas outras trajetórias de desumanização. Também são levadas em consideração a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e as diferentes perspectivas dos alunos, especificamente dos adolescentes, em relação à escola. Há ainda as questões e os dilemas políticos da configuração do campo de EPJAI, como o espaço e o direito do/a adolescente, do/a jovem, do/a adulto/a e do/a idoso/a, principalmente os/as trabalhadores/as. Situações como essas são invisibilizadas no cotidiano das escolas, seja pela política da rede de ensino e também pela legislação.

Nesse sentido, este estudo oportuniza-me continuar as reflexões sobre a necessidade de se analisar a política pública de EPJAI a partir de uma dimensão que está além das subjetividades e histórias já conhecidas. Assim, percebemos que há singularidades entrelaçadas nessa política pública, fato que me suscita a compreendê-la para além do perfil heterogêneo que está visível no interior das turmas, e também à luz do que está determinado, elaborado e implementado nas leis, normas e resoluções que regulamentam a modalidade tanto a nível local quanto estadual e federal. Portanto, há a necessidade de se trazer à tona tais especificidades e analisá-las em articulação com outros marcadores sociais já conhecidos. É nesse sentido que intentamos, nesta pesquisa, fazer manifestarem-se os traumas históricos que se coadunam e enredam a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, os quais inviabilizam sua efetividade de forma equânime.

Diante disso, nesta investigação de mestrado, buscamos analisar como operam os marcadores sociais da diferença na política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Guaratinga; traçar o panorama histórico das iniciativas de EPJAI no Município; Compreender como se deu o processo de elaboração da Política de Educação (EPJAI) em 2009 e a implementação da modalidade na rede educacional em 2010; identificar os marcadores sociais da diferença que se cruzam na EPJAI; e analisar a equidade educacional como uma

dimensão impostergável dessa política pública. Desse modo, buscamos responder à questão basilar que delinea este estudo: a interseccionalidade é um princípio presente na Política Pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga?

Essa questão está associada à discussão sobre a importância de não se compreender a EPJAI a partir de olhares que comparam os alunos aos “[...] marginais, aos oprimidos, aos excluídos, aos empregáveis, enfim, aos miseráveis” (Arroyo, 2005, p. 221), mas entender que as injustiças presentes na EPJAI são oriundas de processos históricos de negação de direitos que estão sendo desdobrados em novos processos. Por conta desses agravantes, a política de EPJAI pode não dar conta de atender às tramas tecidas na história de desumanização das pessoas descapitalizadas. Com isso, as vidas desses indivíduos continuam sendo moldadas pela política imposta ao país nos últimos anos, favorecendo o surgimento de novos marcadores sociais.

No que se refere ao âmbito acadêmico, identificamos a possibilidade do uso da interseccionalidade enquanto ferramenta teórico-metodológica necessária, considerando que a política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas está imbricada por marcadores da diferença, os quais perpassam as categorias de raça, gênero e classe. Portanto, é relevante analisar a política de EPJAI a partir de uma incursão no conceito de interseccionalidade, que está além de fenômenos já conhecidos, visto que “a proposta conceitual da interseccionalidade dá vazão a uma ampla gama de problematizações contemporâneas de ordens epistemológicas, teóricas, metodológicas e empíricas” (Libardi; Jacks, 2020, p. 7). Cabe ressaltar que, apesar dos avanços no campo da política educacional, a EPJAI defronta-se com jovens, adultos e idosos “que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, étnica, deficiências, de gênero e de orientação sexual diversos. Apresentam especificidades e são marcados pela diversidade” (Silva, 2010, p. 66).

Essas questões não são abarcadas pelos textos legais e são pouco abordadas pelos teóricos da área. Assim, sem condições de contemplar as diversas categorias de análise, o lugar da EPJAI pode ser entendido como secundário, ficando marginalizado do ponto de vista da formulação da política pública. É nesse contexto que nos apropriamos do termo “interseccionalidade”, cunhado no contexto afro-americano por Kimberlé W. Crenshaw (1989), e usado pela primeira vez para

designar a interdependência entre as relações de poder, de raça, de sexo e de classe.

Do ponto de vista das políticas públicas, Azevedo e Aguiar (2001) apontam que, no Brasil, a pesquisa de políticas educacionais é recente, está em processo de consolidação em termos de referenciais mais consistentes, e ainda, segundo os autores, há o uso de matrizes epistemológicas distintas para subsidiar a análise. Do mesmo modo, eles apontam que diversas pesquisas sobre políticas educacionais específicas estão centradas no âmbito local e desconsideram o aspecto global, apresentando fragilidades no que se refere à articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo. Ademais, essas investigações também apresentam informações “insuficientes entre as análises sobre e o contexto histórico das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar” (Mainardes, 2009, p. 7).

Desse modo, autores como Rosemberg (2001) e Carvalho (2007) apontam a importância de estudos sobre gênero e chamam a atenção para análises das políticas públicas para as mulheres no Brasil, considerando a categoria gênero no sistema educacional. Para os estudiosos, essa ação é significativa, visto que são poucos os estudos que tratam da temática. Ainda no que se refere à análise de políticas públicas, Taylor (1997) sugere que é necessário examinar as circunstâncias e os impactos das políticas públicas considerando seus resultados e efeitos. No caso específico da EPJAI, implica saber se essa política pública engloba as especificidades que são impostas à modalidade desde sua construção até os dias atuais.

Nesse sentido, para a sustentação desta proposta, utilizamos um referencial teórico-metodológico que nos permite analisar a política pública de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas a partir da interpretação de marcadores sociais emanados simultaneamente por hierarquias tradicionalmente já conhecidas – como classe social, gênero e raça –, considerando-as como ponto de partida para o aprofundamento deste estudo. Dito isso, buscamos tecer uma articulação entre os marcadores sociais entrelaçados na EPJAI à luz de pressupostos teóricos que sustentam as análises. Nessa direção, apontamos as principais referências que orientam este trabalho e de que forma seus estudos e perspectivas nos ajudam a construir uma percepção analítica do objeto em questão.

Desse modo, estabelecemos leituras dos trabalhos de autores/as como Crenshaw (1989); Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021); Beatriz Nascimento (2018); Lélia González (1984), Lélia Gonzáles e Carlos Hasenbalg (1982); Sueli Carneiro (2019); Michael W. Apple (2000); Helena Hirata (2003); Hill Collins (1998), entre outros. Os estudos dos/as referido/as pesquisadores/as ajudaram-nos no entendimento do conceito de “interseccionalidade” – compreensão fundamental para a consolidação dos objetivos deste estudo, uma vez que os alunos de EPJAI fazem parte de diferentes pertencimentos que “se articulam e se interceptam, produzindo convergências e divergências nas suas trajetórias de vida” (Alves, 2013).

Nesse intuito, para a construção dos objetivos deste trabalho, realizamos a interlocução com os estudiosos de educação para as pessoas jovens, adultas e idosas, especificamente com os estudos de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Haddad e Di Pierro (2000); Maria Margarida Machado (2009); Nilma Lino Gomes (1996); Azevedo e Aguiar (2001); Rosemberg (2001); Carvalho (2007); Taylor (1997) e outros. Esses autores compreendem que os estudantes de EPJAI são marcados historicamente pela invisibilidade social e baixa ou nenhuma escolaridade, além de outros marcadores sociais já elencados neste texto; ademais, há “incipiência de estudos integrando as temáticas: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e idosas– EPJAI, com as ‘classificações’ de Raça e a ‘natureza’¹ de Gênero” (Alves, 2013). No entanto, a discussão não pode se limitar a categorias já conhecidas; é preciso compreender que estamos diante de paradoxos sociais e analisar como eles se articulam ao ponto de ocasionar índices muito elevados de evasão/abandono e reprovação.

Nessa perspectiva, esta pesquisa contempla a abordagem qualitativa de cunho exploratório. Nela, buscamos analisar documentos de cunho normativo e também projetos e programas (iniciativas de EPJAI), além de dados estatísticos de órgãos oficiais, de modo que tenhamos uma compreensão do processo de estruturação da modalidade de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Guaratinga.

Dessa maneira, a investigação propiciada pela análise documental e bibliográfica permite compreender os processos de inclusão e exclusão coexistentes e interdependentes, na medida em que representam o novo paradigma social da

¹ Grifos meus.

atualidade. Uma pesquisa dessa natureza também é justificável pela sua relevância e contemporaneidade, como uma contribuição acadêmica sobre a análise das políticas pública de EPJAI pelo viés interseccional.

Como uma profissional engajada, nos estudos já desenvolvidos e destacados neste texto, analisei os atravessamentos e os determinantes sociais que corroboram na produção das iniquidades, das violações de direitos e da não humanização na EPJAI. Com isso, neste presente estudo levamos em consideração os últimos treze anos – 2010 a 2023 – como recorte temporal e como medida para compreender as rupturas e permanências na conjuntura em que essa modalidade se apresenta. Além disso, acompanhamos a luta dos estudantes para acessar e permanecer na escola e manterem-se nas mesmas condições dos alunos de outras modalidades.

Desse modo, na presente dissertação, pretendemos contribuir efetivamente para uma compreensão ampliada dos processos históricos de formulação e implementação da política de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no contexto local. Assim, podem-se estabelecer proposições e ações equânimes.

Do ponto de vista da produção de conhecimento, o presente estudo contribui para sensibilizar olhares na perspectiva interseccional sobre as políticas públicas, especificamente de EPJAI, associando-a a outros elementos que inviabilizam a educação oferecida à classe trabalhadora. Além disso, a abordagem interseccional, enquanto dispositivo de (des)construção de discursos e práticas instituídas, busca desconstruir concepções fragmentadas, levando-nos a (re)posicioná-las a partir de uma postura problematizadora, crítica e reflexiva.

Além desta introdução, este texto está composto por outros três capítulos. No primeiro deles, o Capítulo I, denominado “A temática”, apresentamos a origem/motivação para o estudo do presente tema; discorremos sobre o referencial teórico utilizado; descrevemos o caminho teórico-metodológico da investigação; e apontamos o lócus da pesquisa.

O Capítulo II, que tem como título “Leituras da realidade atual: o retrato da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga (BA)”, traz uma leitura da realidade atual da EPJAI, tendo como referencia o marco temporal de 2010 a 2023. Nessa tecitura, fazemos uma narrativa em torno das experiências autobiográficas em educação e suas intersecções de raça, gênero e classe social. Apresentamos o perfil dos sujeitos, demarcados pela heterogeneidade/dimensões da EPJAI – raça, gênero, classe, pessoas com deficiências, geração/juvenilização.

Conseqüentemente, descrevemos a dinâmica de poder que perpassa essas áreas, inclusive afetando a “gestão democrática” nas escolas.

No decorrer do Capítulo III, intitulado “Os nós da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e idosos nos anos de 2010 e 2023”, analisamos as diversas iniciativas de EPJAI (programas/projetos)²; os processos e dinâmicas na implementação da modalidade em 2010; a estrutura organizacional da EPJAI: classes multisseriadas, oferta, atendimento, duração, organização curricular e avaliação; os marcos legais para a EPJAI; e um panorama educacional com indicadores – matrículas, aprovação, reprovação e abandono escolar e o perfil dos docentes de EPJAI.

No decurso desta investigação, procuramos responder sobre quais são os desafios da abordagem interseccional na construção da política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga e quais são os marcadores identitários, inscritos nos documentos do município, referentes ao público da EPJAI. Por fim, nas considerações finais, apresentamos a resposta para a pergunta norteadora desse estudo: A interseccionalidade é um princípio presente na política pública de EPJAI em Guaratinga? E, com isso, mostramos o lugar da EPJAI na rede educacional do Município.

Assim, durante toda a construção textual, buscamos apresentar um panorama histórico-crítico a partir de uma leitura reflexiva da legislação, de relatos e informações encontradas nos materiais e nos documentos produzidos. Ademais, intentamos mostrar a heterogeneidade de perfis e, ainda, decifrar os pertencimentos sociais, refletindo sobre a metodologia feminista, racista e classista na perspectiva dos sujeitos sociais.

Apresentamos, ainda, algumas constatações das mudanças ocorridas na modalidade a partir do PME/2015, além de avanços e retrocessos na política pública de EPJAI. Portanto, a partir do objetivo geral desenvolvido para esta pesquisa, procuramos entender, analisar e apontar as transformações, os percalços, bem como sugerir medidas que possam qualificar a EPJAI, visando um atendimento equinâme a seus usuários.

² Utilizamos nesta pesquisa o termo “engodo” para descrever as várias tentativas de educação para pessoas jovens, adultas e idosas (programas/projetos) que foram implementados pelo município de Guaratinga sem levar em consideração as especificidades da rede educacional e dos estudantes.

É salutar destacar que, ao longo dos capítulos, o texto parecerá demasiado reiterativo, dando a impressão de que se dizem as mesmas coisas com palavras diferentes. Entretanto, essa postura faz parte de uma estratégia dedicada a mostrar as tramas que envolvem a EPJAI e assinalar em cada capítulo o alcance de cada objetivo, ainda que a lógica da narrativa pareça circular, redundante.

CAPÍTULO I: A TEMÁTICA

A temática “política pública de educação para pessoas jovens, adultas e idosas”, tecida no decorrer deste estudo, surgiu por nossas inquietações no labor da docência. Sendo assim, trazemos apontamentos com o intuito de apresentar a origem desse objeto de estudo, além de demonstrar como se dá a implementação dessa política no âmbito da Rede Municipal de Educação e sua relação com as questões advindas de marcadores sociais da diferença – raça, classe e gênero.

1.1 Motivações/origem do objeto de estudo

Valho-me aqui de algumas características do “estado da arte³” para demonstrar as percepções sobre a minha jornada como docente nas turmas de EPJAI. Percebi em cada estudante o desejo de aprender a ler, escrever e prosseguir nos estudos como meio para atender às suas necessidades diárias que demandavam leitura e escrita, assim como para ascender no mercado de trabalho. Assim, ao longo dos anos, pude constatar o sucesso de muitos alunos e o fracasso escolar daqueles que evadiram da escola, uma vez que a pouca formação escolar os impossibilitou a ingressar no mercado formal de trabalho. Na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a evasão tem tomado, historicamente, grandes dimensões, constituindo-se em um grande desafio para as escolas. As motivações são diversas, tendo como causa fatores internos à escola, como também externos.

Essa situação afeta todas as etapas de EPJAI. As escolas não sabem como lidar com tais questões, tampouco reconhecem em suas práticas pedagógicas os processos históricos das pessoas que não tiveram acesso à educação regular ou que foram excluídas antes da conclusão dos estudos, algumas antes mesmo de se apropriarem da escrita e da leitura. Esse é um paradigma que, embora perpassa as diretrizes educacionais, é invisibilizado pelos gestores da educação.

Ressaltamos que esse drama não se findou no município de Guaratinga, visto que, ainda em dias atuais, o índice de pessoas analfabetas é alarmante. Diante dessa e de tantas outras situações de descaso que se apresentam na estrutura

³ Segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986, p. 7), o termo “estado da arte” é originário da literatura científica americana e tem por meta “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”.

organizacional da modalidade EPJAI, e também das dificuldades para os estudantes acessarem e permanecerem na escola, valho-me, desta forma, de informações obtidas por meio das pesquisas desenvolvidas nos anos de 2013⁴ e 2014⁵ em temas similares, visando complementar os dados desta dissertação. No entanto, no período entre os anos de 2005 e 2009, a Secretaria de Educação, segundo informações de funcionários da SMEG⁶, ordenou uma faxina no âmbito da Secretaria, queimando vários documentos que poderiam servir de base para estudos como este. Por isso, recorri a entrevistas com alguns coordenadores pedagógicos e também professores, como meio de subsidiar a falta de documentos oficiais.

Diante dessa realidade, constatei que a educação para as pessoas jovens, adultas e idosas sempre foi fruto de programas e projetos de iniciativa dos governos federal ou estadual. Como exemplo, podemos citar o Programa Alfabetização Solidária (do ano 2000), o Programa BB Educar (de 2005) e o Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA (de 2008 e 2009).

No decorrer das pesquisas citadas acima, percebi que os princípios estabelecidos na Constituição Federal (Brasil, 1988), no que se refere ao direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como à igualdade entre homens e mulheres, por si só não garantem a todos/as os/as cidadãos/ãs a oportunidade de ascender nos estudos. Nesse contexto, acreditamos que tendem ao fracasso muitas ações implementadas que não consideram as características locais e as especificidades de homens e mulheres cujos dados do IBGE revelam, em sua maioria, o pertencimento étnico-racial negro (Moura, 2023). Suas trajetórias, portanto, trazem as marcas da discriminação e da precarização de suas atividades laborais diárias; ainda contam com as desvantagens históricas de permanecer invisibilizados pelas políticas públicas de educação, saúde, habitação, lazer, entre tantos outros direitos importantes para a dignidade humana.

Em decorrência dos pertencimentos de gênero/raça e da condição socioeconômica, desde a infância ou adolescência esses alunos foram destituídos

⁴ Pesquisa desenvolvida no curso de especialização de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – *Campus X*, com tema: “Os dilemas da EJA no município de Guaratinga para se efetivar enquanto política pública”.

⁵ Pesquisa desenvolvida no curso de especialização de Políticas Públicas de gênero e raça, ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulado: “EJA no município de Guaratinga/BA: caminho para a igualdade entre homens e mulheres?”

⁶ Secretaria Municipal de Educação de Guaratinga.

do direito à escolarização, e ainda padecem das consequências de múltiplas formas de segregação. Isso ocorre pelo fato de seus aspectos corpóreos remeterem a questões raciais, étnicas e sexuais historicamente depreciadas.

Entretanto, esse problema histórico vem sendo denunciado por vários estudos que mostram o quadro de assimetria social, especificamente entre os gêneros feminino e masculino, nas diversas sociedades, situação apresentada em movimentos de dimensão internacional. A esse respeito, Rosemberg (2001), em suas leituras sobre as cinco conferências internacionais relativas à situação da mulher reunidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) na década de noventa, afirma que ficaram estabelecidas metas e compromissos comuns que as nações devem assumir na busca de garantir às mulheres as mesmas oportunidades de acesso aos bens e serviços usufruídos pelos homens. Desse modo, elas poderiam ter acesso a todos os níveis de escolaridade, assim como à qualificação profissional.

Vale frisar que há poucos referenciais teóricos sobre a política educacional pelo viés da intersecção das relações de gênero⁷. Vianna e Unbehaum (2004) mostram que são limitadas as pesquisas que tratam do impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas de educação⁸. Essa lacuna pode favorecer a perpetuação das desigualdades nas relações de gênero em todos os espaços sociais, o que vai de encontro às proposições de 1994, na Conferência de Beijing, em que se ratificou a necessidade de eliminar o analfabetismo feminino, “promover a igualdade de acesso das mulheres à educação permanente, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico” (UNESCO, 2010, p. 197).

Na tentativa de compreender a situação das mulheres de Guaratinga, pesquisamos alguns dados relacionados à condição econômica⁹ das mulheres no Estado baiano, e constatamos que simplesmente por ser mulher, recebe-se ganho inferior aos homens. No primeiro ano de referência (2019), a média salarial das mulheres ficava em torno de R\$1.375,00, enquanto o pagamento salarial do sexo masculino era de R\$1.624,00; no segundo ano de análise (2020), as mulheres

⁷ Gênero é uma das categorias analíticas fundantes para este estudo, e será desenvolvida, no decorrer desta dissertação, a partir de uma visão interseccional com as categorias de raça e classe social, entre outras.

⁸ Salientamos, aqui, especificamente as de EJA.

⁹ Segundo o DIEESE (2021), A pesquisa foi realizada no contexto baiano.

passaram a receber em média R\$1.605,00, ao passo que os homens R\$1.756,00. No tocante ao quesito cor e ao rendimento por hora, as mulheres pretas em 2020 recebiam R\$9,88, à medida que as mulheres brancas recebiam R\$16,18 por hora. Assim, conjecturamos que a situação econômica desfavorável das mulheres, pretas, trabalhadoras e residentes em Guaratinga não destoa de tantos outros municípios que compõe a Bahia.

Segundo o DIEESE (2021), o resultado para esse contingente de mulheres, em sua maioria negras e mais pobres, é um agravamento da situação de pobreza e de exclusão social. Vemos, pois, que as segregações por sexo e raça ainda são estruturas latentes na sociedade baiana. De acordo com Stuart Mill (1983), quando a eficiência é igual e o salário desigual, a única explicação é o costume, fundado em preconceitos que estão na estrutura da sociedade, que fazem da mulher um apêndice do homem.

Diante dessa conjuntura, podemos afirmar que ainda há um caminho longo a ser trilhado, no sentido de atingirmos condições salariais favoráveis que permitam à mulher preta ter acesso ao poder social e econômico nas mesmas condições dos homens e das mulheres de pele branca. Além disso, os órgãos educacionais, juntamente com outras instituições, devem trabalhar para eliminar essa dicotomia na sociedade, a qual coloca a mulher negra frente a nenhum reconhecimento social, excluindo-a dos diversos espaços sociais (Pateman, 2013).

Ademais, essas estatísticas demonstram que as mulheres negras têm sido historicamente vitimadas pela falta de escolaridade, além da desigualdade de gênero, de classe e da desigualdade racial, fatores que culminam com as precárias condições socioeconômicas. Elas são submetidas, sobretudo, às depreciações por serem mulheres negras, permeadas pelas violências através da discriminação, do racismo e do sexismo nos diversos espaços sociais.

Com o intuito de precisar os pertencimentos sociais e também os processos históricos dos estudantes da EPJAI em 2013 e 2014, recorreremos aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, não foi possível encontrar nenhum documento que pudesse ao menos saber o número de estudantes que participaram dos programas e projetos já mencionados neste texto.

Na mesma ocasião, iniciamos entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as e coordenadoras pedagógicas da EPJAI que atuavam no âmbito da Secretaria de Educação, cujas informações serão tratadas no decorrer da

dissertação. Na esperança de complementar as informações advindas das entrevistas, buscamos informações sobre a população de Guaratinga em sites oficiais, e também foi fundamental a pesquisa bibliográfica, visto que os estudos de diversos pesquisadores que tratam da temática EPJAI foram inspiradores para que pudéssemos conhecer a trajetória histórica dessa modalidade de ensino. Essa experiência se configurou como um desafio, tendo em vista a exigência de esforço teórico no sentido de compreender as lacunas impostas por falta de dados mais palpáveis.

Com as informações apresentadas, as quais identificam a origem desta proposta de estudo, a presente investigação ressalta os impactos negativos de uma política pública de EPJAI que não abarca as identidades, subjetividades e singularidades dos estudantes. A carência de reflexão sobre tais temáticas contribui para uma concepção homogeneizadora desse público, sem levar em consideração, além de outros aspectos, o problema geracional que também tem sido um motivo de conflitos ocasionados pela diluição dos adolescentes nas salas de EPJAI.

Essas análises nos levaram a pensar também, dentre outras questões já apresentadas na introdução deste estudo, sobre alguns aspectos-chave que norteiam a investigação e a escrita desta dissertação, tais como: quais são os desafios da abordagem interseccional na construção da política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga? E como as diferentes categorias – classe, gênero, raça e suas intersecções – estão contemplados na política pública de EPJAI?

Assim, como desdobramento desta pesquisa, buscamos compreender uma série de situações estruturais que se configuram como barreiras para as pessoas jovens, adultas e idosas superarem os desníveis da educação escolar.

1.2 Referenciais teóricos e bases conceituais

Além das motivações já apresentadas em torno da origem do objeto de estudo, vale aqui salientar que, na condição de trabalhadora docente do município de Guaratinga, tenho dever político, moral e pessoal de contribuir com estudos mais especializados. O intuito, nesse caso, é trazer à baila a importância de se fazer gestão educacional a partir de pesquisas acadêmicas locais, bem como da observância de dados de órgãos oficiais.

Nessa perspectiva, a opção pela temática representa do ponto de vista acadêmico, um estilo de estudo que traz à tona a necessidade da rede de ensino analisar a realidade social e levar em consideração os pertencimentos sociais de classe, gênero e raça, além de suas imbricações com outros marcadores sociais da diferença¹⁰. Na EPJAI, especificamente, a percepção dessas intersecções é essencial, a fim de que se reconheçam os usuários como sujeitos sociais, coletivos, que vivem em situações desfavoráveis.

Portanto, vale pontuar que, no decorrer deste trabalho, na condição de investigadora e de professora com mais de 26 anos no labor da docência, tenho a necessidade de expor meu olhar sobre determinadas situações, já que a epistemologia contemporânea das ciências sociais invocou a subjetividade enquanto condição intrínseca à investigação social (Carvalho, 2020, p. 117). Nesse sentido, narro também as minhas observações enquanto sujeito situada, que traz as marcas da sua inserção sócio-histórica no contexto em que se propõe a pesquisar, conforme a proposta de Foucault (2005). Assim, diante dos propósitos apresentados nesta dissertação, apresento os principais referenciais, tidos como pilares teóricos para a construção deste trabalho.

Da abordagem do autor Michael W. Apple (2000) na obra *Política Cultural e Educação*, dentre as várias perspectivas tratadas, destaca-se o estudo sobre a educação pública articulado com os objetivos econômicos, os valores, a visão de família, raça e classe, a política cultural adotada, a identidade e o papel do Estado. Dessa obra, ressaltamos também um dos aspectos considerados cruciais na política – a luta para definir a realidade social e interpretar as aspirações e necessidades básicas das pessoas. Apple enfoca igualmente as problemáticas de gênero e raça, a partir das quais elabora a questão da branquidade, ou seja, dos brancos como os normais, enquanto as demais raças e etnias não se ajustam às estruturas vigentes. Assim, a raça branca predomina na criação do Currículo, o qual é visto também como um instrumento de poder na preservação da sociedade em sua atual configuração.

Adotamos também o conceito de hegemonia apresentado por Antonio Gramsci (Dias, 2000). Seus estudos pressupõem a conquista do consenso, da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as

¹⁰ São categorias que organizam os indivíduos a partir de alguns aspectos de diferenciação (Zamboni, 2014).

outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia relaciona-se com entrecosques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política. Segundo as ideias de Gramsci, a hegemonia é obtida e consolidada; não somente vinculada à estrutura econômica e à organização política, mas envolve também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se. Portanto, a hegemonia não deve ser entendida apenas como coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos.

Debruçamo-nos também sobre os estudos de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). As autoras trazem o conceito de interseccionalidade como uma “[...] ferramenta analítica que dá às pessoas um melhor acesso à complexidade do mundo e de si mesmas” (Collins; Bilge, 2021, p. 2). Desse modo, compreendem a interseccionalidade como pesquisa crítica e práxis crítica – ponto abordado especialmente no capítulo dois, “Interseccionalidade como pesquisa crítica e práxis”. Ali, Collins e Bilge (2021) utilizam o termo “crítica” para se referirem a uma atitude de oposição, rejeição e/ou busca por solucionar os problemas sociais que surgem a partir das desigualdades sociais.

Nesse trabalho, as autoras evidenciam ainda que a interseccionalidade está relacionada com as relações de poder. Este submete determinados sujeitos a condições desiguais de vida, baseando-se nas diferenças de raça, classe e gênero, compreendidas como categorias cruzadas que se manifestam de forma unificada afetando todos os aspectos da convivência em sociedade (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Collins e Bilge (2021) ressaltam que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, não é recente nem exclusiva do hemisfério Norte. Elas indicam que, mesmo antes do surgimento do termo, estratégias interseccionais fizeram parte das práxis e das análises desenvolvidas por pessoas do Sul, especialmente mulheres não-brancas. As investigadoras ponderam, então, como a interseccionalidade tem contribuído no processo de articulação entre distintos grupos e movimentos transnacionais de resistência às práticas neoliberais, que diversas vezes são implantadas com a concordância ou o protagonismo do aparato estatal. São, portanto, justificáveis as contribuições dessa obra para pensarmos

sobre o impacto da interseccionalidade na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

González (1984) demarcou que, para pensar os efeitos das desigualdes e a ausência de direitos para as populações negras no Brasil, era necessário cruzar raça, sexismo (gênero) e classe. Além disso, é necessário considerar que o racismo produziu efeitos distintos nos homens e nas mulheres.

Complementando esse pensamento, Beatriz Nascimento (1987) é categórica ao ratificar que é essencial considerar o território como marcador social da diferença. A autora defendia que o quilombo era uma categoria interseccional, por simbolizar, muito mais que um território, uma forma de resistir aos efeitos produzidos pelo processo segregador do sistema colonial.

Sueli Carneiro (2019) alerta que as bases estruturantes do racismo são: raça, gênero e classe. Portanto, esses são marcadores sociais da diferença, centrais, entrecruzados, que constituem um dispositivo perverso de desumanização.

Dessa forma, nossa investigação intenciona pensar a interseccionalidade como uma proposta de práxis, visto que há uma busca por superação das injustiças sociais tendo como elemento central a intersecção de categorias estruturantes. Assim, estudos interseccionais são ferramentas importantes para a promoção de justiça social (Crenshaw, 1989; 1991).

Nessa perspectiva, estudar esse tema impõe desafios. Trata-se de realizar escolhas teóricas e conceituais as quais reconheçam o enredo que envolve o processo histórico das pessoas à margem do processo de escolarização. Paralelamente, essas preferências devem compreender as políticas públicas que foram delineadas e imputadas a esse público ao longo da história educacional brasileira. Por fim, essas escolhas necessitam contemplar a importância dos estudos interseccionais como ferramentas de análise e reflexão crítica da atual política de EPJAI.

Neste trabalho, destacamos os estudos pós-coloniais e decoloniais elaborados por algumas pesquisadoras brasileiras, dentre elas, Lélia González (González; Hasenbalg, 1982; González, 1984), autora que figura como uma das antecessoras do conceito de interseccionalidade enquanto uma questão teórica e política. Em sua abordagem, ela apresenta uma proposição em três vieses, analisando os discursos sobre as categorias de análise raça, sexo e classe, e os fenômenos sociais de opressão e discriminação, racismo, sexismo e segregação.

Igualmente, além de articular os movimentos sociais negro, feminista e homossexual, a pesquisadora critica a sociedade brasileira e o mito que a estrutura simbolicamente: o da democracia racial, simbolizado a partir da figura da mulher negra. Em sua análise, González articula interdisciplinarmente o marxismo e a psicanálise, passando pelas ciências sociais e pela história, chegando à sua tese sobre o racismo enquanto um sintoma que caracteriza a neurose cultural brasileira.

Portanto, faz-se importante entendermos o conceito de raça, uma vez que o uso inadequado e indiscriminado de tal conceito tem contribuído para a consolidação de visões equivocadas, ocasionando implicações político-sociais (Silva, 2009). Por esse motivo, apresentamos o conceito de “raça” a partir da história das ciências naturais, utilizado pelo naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778). Primeiramente, o termo foi usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Vê-se que o termo “raça”, em suas origens, destoa da conotação atual, quando se refere as pessoas sem considerar os efeitos sociais.

Sobre esse aspecto, Guimarães (1999) aborda que o entendimento vigente e o uso dado atualmente à palavra “raça” não correspondem a nenhuma realidade natural. Sobre esse aspecto, o professor Munanga (2004) trata etimologicamente o conceito de raça. Segundo ele, o termo possui origem na língua italiana – *razza* – que, por sua vez, veio do latim *ratio*, palavra que significa sorte, categoria, espécie. No entanto, no que se refere à sua construção política, o termo “raça” foi transportado dos estudos do naturalista Carl Von Linné (1707-1778) para legitimar as relações de dominação e de sujeitos entre as classes sociais. Embora remeta às diferenças biológicas/genéticas entre os indivíduos, hoje ele é um conceito político-ideológico, pois, no imaginário e na representação coletiva, ainda existem raças construídas com base em diferentes fenótipos e, a partir delas, se reproduzem e são mantidas relações de poder e dominação (Munanga, 2003).

Portanto, promover o estudo da política pública de EPJAI considerando “raça” como categoria é uma forma de possibilitar discussões acerca da diversidade e da diferença de origem, além da trajetória sócio-histórica de negação que está presente especialmente na educação. A adoção do termo é compreendida por nós como sendo um “atributo socialmente elaborado” (Silva; Hasenbalg, 1992, p. 22), e não no sentido biológico.

Desse modo, faz-se necessário também iniciarmos uma incursão no conceito de gênero como categoria de análise, uma vez que a EPJAI está permeada por

sujeitos históricos, sociais e culturais com diferenças sexuais. Portanto, gênero exerce uma relação intrínseca com a educação.

Nessa perspectiva, há de se compreender que os estudos sobre gênero no Brasil são desenvolvidos em diferentes momentos. A discussão surge a partir dos movimentos feministas, desde a década de 1970, quando “os Movimentos sociais anticoloniais, étnicos, raciais, de homossexuais, ecológicos e de mulheres, entre outros, despontam e modificam lugares e mentalidades” (Silva, 2009). Esses movimentos despertam também o interesse de pesquisadoras sobre a temática.

É só nos anos oitenta, porém, através das críticas feministas sobre a condição da mulher no Brasil, que o meio acadêmico e as pesquisadoras fazem apelos por maior igualdade entre os sexos. Como consequência, as ciências humanas e sociais passam a abordar distintas temáticas afins, com o intuito de mostrar o papel relevante da mulher em diferentes espaços e tempos, particularmente na sociedade brasileira contemporânea. Assim, os estudos de gênero são ampliados tanto em qualidade como em quantidade durante os últimos 20 anos (Silva, 2009).

No entanto, a adoção do termo “gênero” aqui empregado não remete apenas a percepções das diferenças sexuais. A finalidade maior desse uso aqui é permitir que esse termo não traga definições preestabelecidas com relação à *hierarquização* das relações entre homens e mulheres. Desse modo, a nossa proposta é utilizá-lo enquanto categoria de análise, visando pensar os encruzamentos étnicos, de raça, de classe, de grupo etário, de orientação sexual, de pessoas com deficiência, dentre outras variáveis que estão presentes na educação e que talvez a política pública de EPJAI não tenha dado conta de absorver, diante de tantas diversidades e adversidades. Nesse sentido, a proposta é entender a importância, os significados e a forma como operam essas relações e representações no bojo da EPJAI, uma vez que há a necessidade do rompimento das conceituações tradicionais que entendem a palavra “gênero” apenas pelo viés do sexo feminino e do masculino.

Assim, partimos do pressuposto de que raça, classe e gênero imbricam-se reciprocamente nessa construção e são entendidos como alicerces para outros sistemas de segregação. É por isso que tais categorias precisam ser analisadas juntas, de modo a se destrinchar como elas operam. Compreender o gênero depende também de como compreendemos as categorias de raça e classe e outros sistemas derivados dessa interseccionalidade.

Nessa perspectiva das relações de gênero, diversos estudos têm questionado a concepção da heteronormatividade, assim como têm posto em xeque a estrutura binária e linear de formação dos sujeitos. Igualmente, essas investigações denunciam a discriminação e o preconceito vivido pelas pessoas transgêneros e outros grupos de orientação sexual, os quais sofrem os impactos das concepções colonizadoras, neoconservadoras, eurocêntricas e patriarcais.

É salutar destacarmos o que alguns autores vêm sinalizando em relação à discriminação das “minorias” sociais – ou maiorias silenciadas – que estão mais visíveis (Louro,1997). Todavia, nos últimos anos, os conflitos foram mais contundentes com os grupos conservadores da direita e extrema-direita, gerando violências de ordem física e moral, tendo como motivo principal a orientação sexual. Essas violências têm sido frequentes em diversos espaços sociais, inclusive na educação.

Vale ressaltar que, nas pesquisas sobre gênero e educação, segundo as contribuições dos estudos de Louro (1997), são revelados os atravessamentos da escola também pelo gênero, situação que gera implicações e instiga reflexões sobre a construção histórica e social dos “sujeitos masculinos e femininos” (Carvalho, 2007, p.18). Os estudos nesse campo constataam que a desigualdade de gênero é, evidentemente, uma questão de educação. Ressaltamos, portanto, o papel da educação sistematizada para se refletir sobre paradigmas tradicionais que mantêm as mulheres e outras formas de ser feminino numa condição de domínio, tendo como consequência a exclusão e a discriminação social.

Diante do objeto de pesquisa desta dissertação, adotamos como suporte teórico a abordagem interseccional. Nesse viés, não há como estudar a política pública de EPJAI considerando os estudantes como seres isolados. Faz-se necessário entender seus problemas, os contextos, os territórios, os guetos, a história, a cultura, suas vivências e experiências locais, as políticas de estado e a sociedade em que estão inseridos. Portanto, é preciso comprometer-se com o humano em sua totalidade, considerando os atravessamentos que o compõem e o posicionam no mundo.

Por falar em atravessamentos e territórios, precisamos destacar a trajetória da pesquisadora, historiadora e militante negra sergipana Beatriz Nascimento¹¹. De

¹¹ Disponível no portal da literatura afro-brasileira/literafro, no endereço: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>. Acesso em: 16 abr. 2024.

acordo com a sua biografia profissional, a autora pensava os territórios negros de maneira científica, como guetos de resistência de escravizados e seus descendentes, mas também a partir de sua trajetória pessoal e do seu ativismo político antirracista. Portanto, contribuiu significativamente nas reflexões e ações referentes ao combate ao racismo “virulento” e, ao mesmo tempo, “tolerante”, que ainda vive o “mito da democracia racial”, que sujeita os negros/as às condições desfavoráveis de vida e maiores dificuldades de acesso aos serviços e outros bens públicos. A partir disso, Nascimento definia a existência negra como uma história marcada por “resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir” (Nascimento, 1976 apud Ratts, 2007, p. 39).

A pensadora nordestina deixa-nos um legado científico para pensarmos sobre os impactos do racismo na educação. Seus apontamentos partem da experiência enquanto estudante negra, mas também de estudos e observações de campo. Dessa maneira, a teórica sergipana pontuou sobre a violência contra os corpos negros nos espaços escolares e a solidão das crianças nas instituições de ensino.

Diante dessa exposição, consideramos que é preciso fazer uma análise dos atravessamentos e dos determinantes sociais. Paralelamente, é necessário também estudar como as relações de poder corroboram na produção das desigualdades, das violações de direitos e na não humanização de alguns grupos de pessoas.

Assim, precisamos evocar as contribuições da filósofa, escritora, ativista de antirracismo e feminista Aparecida Sueli Carneiro Jacoel¹². Em suas discussões epistemológicas, ela argumenta sobre a violência política de gênero e raça sofrida por mulheres negras, e como essas vítimas são vinculadas à subalternidade e não ao poder, especialmente na política institucional. Além dessas leituras, a investigadora se vale do conceito de “epistemicídio”, cunhado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (1940-), para abordar a tentativa de apagamento dos saberes dos povos colonizados. A ênfase da autora recai sobre as mulheres negras, por considerá-las parte do segmento mais oprimido desses povos. No campo dos estudos de gênero, sua produção dialoga com intelectuais e feministas negras brasileiras como Beatriz Nascimento (1942-1995), Luiza Bairros (1953-2016) e Lélia González (1935-1994).

Nesse sentido, levamos em consideração os marcadores sociais e suas

¹² Disponível no portal da literatura afro-brasileira/literafro, no endereço: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1426-sueli-carneiro>. Acesso em: 16 abr. 2024.

conexões, que demarcam identidades, vivências, territórios, modos de ser e estar de cada sujeito e/ou grupo. Portanto, este estudo utiliza a perspectiva da interseccionalidade como cerne, visando analisar os determinantes sociais que corroboram na produção das iniquidades e das violações de direitos de determinados grupos sociais e/ou determinadas pessoas.

É com esse direcionamento que construímos esta narrativa, considerando a interseccionalidade enquanto uma ferramenta analítica e teórico-metodológica (Sanchez Gamboa, 2014), a qual “pode dar visibilidade a aspectos até então pouco considerados da interface entre distintos eixos de produção de diferenças, desigualdades e hierarquias nas sociedades modernas” (Pereira, 2021, p. 447).

Esta análise é necessária, considerando que a política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas está sobreposta por marcadores sociais que perpassam as categorias de gênero, raça e classe. Ademais, o estudo de políticas públicas do ponto de vista da interseccionalidade já vem sendo realizado pela afroamericana Kimberlé W. Crenshaw (1989) com vias de designar a interdependência das relações de poder, especificamente das categorias de “raça, sexo e classe”. Assim, entendemos que o conceito de interseccionalidade agrupa e articula diversas formas de dominação e posições de desigualdade, como gênero, raça/etnia, classe social, idade, dentre outros marcadores sociais e de identidade e outras diferenças (Silva; Silva, 2018) que podem ser úteis também na análise da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Nesta investigação, a interseccionalidade diz respeito à necessidade de estudar as sobreposições de marcadores sociais das diferenças na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, uma vez que, na formulação da política pública para a modalidade educacional em questão, houve um delineamento a partir da premissa das minorias. Assim, podem-se incluir pessoas jovens, idosas, negras, subempregados, oprimidos e excluídos que representam e experienciam a marginalização educacional, social e econômica, que reelaboram suas labutas diárias para garantir suas existências, executando tarefas consideradas de baixo prestígio social. Agora, esses indivíduos recorrem à escola como forma de iniciar ou reiniciar seus estudos.

Assim, concebemos essa perspectiva como um modo de entender algumas questões: como a política pública de EPJAI foi delineada; se abarca os sistemas de opressões sob suas diferentes formas e intersecções; e se analisa o modo pelo qual

essas intersecções são efetivamente organizadas. Assim, descrevemos o percurso metodológico, a escolha do método, dos instrumentos, das direções e diretrizes desta pesquisa.

1.3 Caminho teórico-metodológico: escolha do método, instrumentos, direções e diretrizes

Ao pensar em escrever o projeto de pesquisa que ensejou esta investigação, preocupamo-nos com a abordagem e os procedimentos metodológicos possíveis para o estudo da política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas¹³ a partir de uma incursão na articulação interseccional com as categorias de gênero, raça e classe. Essa articulação pode dar conta de evidenciar outros sistemas de opressões, os quais possivelmente estão invisibilizados nessa modalidade de ensino. Do mesmo modo, buscamos responder à seguinte questão: quais são os desafios da abordagem interseccional na construção da política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga?

Com o intuito de investigar tal dúvida e buscar conexões de outros marcadores sociais que emergem a partir do cruzamento das categorias de gênero, raça e classe social, adotamos o entendimento de Motta (1999), ao afirmar que tais marcadores se constituem em dimensões básicas do cotidiano social dos sujeitos. Porém, eles não podem ser analisados isoladamente, tendo em vista a sua complexidade. Com essa orientação, o estudo interseccional de tais dimensões pode ser fundamental para compreender outras estruturas que estão imbricadas na EPJAI.

Assim, diante dos propósitos visados com esta dissertação, adotamos como suporte teórico-metodológico o conceito de interseccionalidade, que vem sendo utilizado para auxiliar pesquisas e estudos em diferentes áreas da vida social. Esse conceito vem sendo formulado por Crenshaw (2002) e é considerado uma ferramenta analítica para a compreensão da interação de eixos de subordinação e suas dinâmicas. Assim, Crenshaw (2002) afirma que:

¹³ Para fins desta pesquisa, entendemos como “políticas públicas de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas” os diversos projetos e programas dos governos estadual e federal implementados no município de Guaratinga (BA) no percurso da história educacional do território.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A autora traz à baila uma importante reflexão sobre a articulação dos “eixos de poder” – raça, classe e gênero –, o que propõe, contemporaneamente, a compreensão dessas dimensões como estruturas arraigadas nos aspectos sociais, econômicos, políticos, dentre outros (Crenshaw, 2002).

Além disso, nas estratégias de “problematização” dos processos de subjetivação no campo educacional, a interseccionalidade pode se constituir em um instrumento, já que é nos sujeitos e nos cruzamentos de suas identidades e subjetividades que residem questões sociais (Neubern, 2000). O termo “problematizar” compreende a ideia de

[...] realizar um movimento de análise que possibilita compreender como um conjunto de práticas discursivas ou não discursivas faz ‘algo’ entrar no jogo do verdadeiro e do falso e, ao mesmo, tempo constitui este algo como objeto para o pensamento (Pocahy, 2012, p. 49).

No mesmo sentido, Sanchez Gamboa (2014) afirma que uma análise epistemológica sobre educação não se faz sem levar em consideração a Filosofia. Com isso, é possível lançar mão da metodologia crítico-dialética¹⁴, na qual cabe uma reflexão crítica acerca da política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, bem como sobre o contexto histórico-social em que esta se dá. Desse modo, reforçamos a Teoria Crítica-Dialética, a “consideração de que as experiências se dão sempre dentro de um contexto histórico, de maneira a fazer um diagnóstico do tempo presente” (Carnaúba, 2010, p. 202).

A partir disso, torna-se viável um estudo epistemológico eficaz, articulando diversos fatores como um “Todo lógico” (Sanchez Gamboa, 2014, p. 56). “Assim, uma virada epistemológica, que dobre os limites de um mundo monológico, demanda necessariamente uma dobra ontológica” (Rufino, 2014, p. 67).

¹⁴ Abordagens crítico-dialéticas priorizam categorias de temporalidade e historicidade (Sanchez Gamboa, 2007a; Ferrari, 2008; Triviños, 1987). “Na dialética, fenômenos são considerados em constante transformação, sendo determinados pela sua historicidade” (Ferrari, 2008, p. 6).

É nesse campo que o conceito de interseccionalidade se sustenta, pois ele transcende os processos tradicionais de dominação através das estratégias do pós-colonialismo, possibilitando-nos avançar numa perspectiva de reverter o quadro de “problematização rizomática”¹⁵ em que as minorias estão submetidas. Desse modo, cabe a adoção de uma “teoria transdisciplinar visando apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, através de uma abordagem integrada” (Pocahy, 2011, p. 18).

O que os interlocutores deste trabalho de pesquisa indicam é que para credibilizarmos esses caminhos enquanto possibilidades haveremos de ler o corpo, suas sabedorias e enunciações como formas de outras inscrições de mundo. Em outras palavras, devemos nos lançar nas encruzilhadas, nas experiências interseccionais da diáspora, e praticar o rito. Devemos nos inspirar em enugbarijó, aquilo que nos foi apresentado enquanto único caminho possível deve ser engolido para ser devidamente vomitado (Rufino, 2014, p. 67).

Contra-pondo-se à unilateralidade do conhecimento dominante, Boaventura de Sousa Santos (2009a; 2009b) reconhece o senso comum como sendo prático e pragmático atrelado às trajetórias e experiências vivenciadas por um grupo social. As teses abordadas pelo autor se mostram como fundamentais nos dias atuais, uma vez que a ampliação dos métodos de pesquisa e da perspectiva científica se faz necessária para compreender e ultrapassar os estigmas hegemônicos que imperam na sociedade impedindo a busca de novas formas de conhecimento.

Assim, é de significativo interesse compreender como se deu a construção da política pública de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, bem como a construção da dinâmica social dos usuários. Com isso, temos, portanto, possibilidade de explicar de que forma esse fenômeno acontece na rede de ensino – a saber, a educação destinada às pessoas que estão envoltas por eixos de subordinação desde suas ancestralidades.

Nesse sentido, a metodologia adotada nesta pesquisa consiste na abordagem de pesquisa qualitativa, considerando que nas “[...] suas diversas expressões, incluem a análise de conteúdo, semiótica, hermenêutica, entrevistas [...], o estudo de histórias de vida, e certas manipulações utilizando arquivos, computador e manipulação estatística” (Kirk; Miller, 1986, p. 10). Nessa abordagem, segundo a

¹⁵ Para fins de explicação: a adoção do termo “rizomática” refere-se às diversas formas de segregação presentes na sociedade brasileira advindas do processo de colonização e que perduram até os dias atuais.

literatura, a pesquisa qualitativa é considerada como parte integrante da singularidade do fenômeno social, frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como Sociologia, Antropologia, Psicologia e outras áreas das ciências sociais (Denzin; Lincoln, 2000).

Além disso, Selltiz *et al.* (1987) nos lembram que o modelo de pesquisa exploratória se utiliza principalmente de técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em observações e entrevistas. Assim, justificamos essa adoção por acreditarmos que a realidade da EPJAI é construída por fenômenos perceptíveis e imperceptíveis. Sendo assim, o estudo consiste na “subdivisão do método em duas fases adaptadas” (Menon *et al.*, 1999), com o intuito de complementar os dados primários (como indicadores, diário de classe, atas de resultados finais, ficha de matrícula, matriz curricular, plano municipal de educação, entre outros). Utilizamos também dados secundários de órgãos oficiais.

Dessa forma, a primeira fase consiste no caráter exploratório, visando tornar explícitos os fenômenos para estudá-los com mais profundidade (Menon *et al.*, 1999), através da busca e análise de dados estatísticos de órgãos oficiais, como Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2021), informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2010 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as informações do censo escolar inscritos na plataforma *QEdu*, dentre outros. Esses elementos podem nortear políticas públicas e definir de modo mais justo os interesses mais urgentes da sociedade educacional, uma vez que essas informações promovem uma leitura mais específica da realidade.

A segunda fase da pesquisa consiste na análise de documentos oficiais, leis e outras normas (Menon *et al.*, 1999), como o Documento Referencial Curricular do Município (Guaratinga, 2020), a Matriz Curricular (Guaratinga, 2010), Resoluções/Decretos, o Plano Estadual da Educação (Bahia, 2016a), o Plano Nacional de Educação/LEI N° 13.005/2014, (Brasil, 2015a) e o Plano Municipal de Educação (Guaratinga, 2015).

Ressaltamos que, nesta pesquisa, trabalhamos com três tipos de fontes: escritas, orais (depoimentos) e iconográficas (fotos). Há também a utilização simultânea de fontes documentais de arquivos publicados no Diário Oficial – no caso

da educação, os documentos oficiais do município. No entanto, pesquisadores alertam que esses documentos nem sempre refletem o processo histórico da forma como ocorreu, ou pelo ou menos refletem apenas a intenção daqueles grupos que, em um determinado momento histórico, estavam no poder. “Podendo estes documentos estar subordinados as conjunturas políticas específicas que nada tem a ver com a importância do documento em si” (Müller, 2008, p. 20).

Complementando as reflexões sobre esses procedimentos, Yin (2005) assevera que o pesquisador pode conceber uma base de dados que contemple as anotações, documentos e questionários utilizados na pesquisa empírica, para que posteriormente auxilie futuros pesquisadores e leitores do estudo a entenderem o cruzamento lógico das informações utilizadas, uma vez que um texto narrativo e volumoso é de difícil utilização quando na análise dos dados. Ademais, a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

É com essa compreensão que adotamos as fotografias como recurso importante para traçar o perfil étnico-racial dos integrantes das turmas de EPJAI. Salientamos que as fotografias de alunos e professores foram coletadas da página do *Facebook* da Escola Instituto de Educação, e outras foram cedidas pelos professores Fábio Willy, Renilda Maria, Debora Leila e Fabíola Evangelista, docentes de escolas distintas do município.

No mais, tais fontes foram preciosas para entender os processos que envolvem a escola pública no que se refere às questões étnico-raciais. Vale ainda ressaltar que não seguimos uma ordem cronológica na apresentação das fotografias, visto que muitas estão sem data. Também não foi possível encontrar fotos referentes a todos os anos do recorte temporal desta pesquisa (2010 a 2023), o que nos impossibilitou construir uma linha de tempo. Além disso, seguimos as orientações de Müller (2008) ao optarmos por aproximar as fotografias ao texto escrito, de modo que procuramos unir texto e imagem, um explicando o outro.

Desta forma, buscamos, através das fotografias, identificar o perfil étnico-racial dos alunos da EPJAI. Para isso, seguimos os dados trazidos pelas fotografias e ficha de matrícula como estratégia de “modo a formular o melhor juízo possível que se possa ser feito em relação a uma posição” (Becker, 1997 *apud* Müller, 2008, p. 157).

Vale ainda destacar que adotamos neste trabalho as valiosas contribuições das professoras que compuseram a banca de qualificação. O caso específico da incorporação das fotografias para a identificação do perfil étnico-racial dos estudantes de EPJAI a esta dissertação deu-se devido às orientações da professora Maria Aparecida e da professora Ana Carneiro, ao nos instruírem sobre a necessidade de dizermos quem é o público da EPJAI da Rede Escolar de Guaratinga. Do mesmo modo, a professora Vanusa Mascarenhas nos despertou sobre a necessidade de contextualizar as experiências culturais dos sujeitos da política de EPJAI, enquanto a professora Lydiane Ferreira nos sugeriu ajustes importantes na organização textual.

Diante do mencionado, Araújo e Oliveira (1997, p. 11) sintetizam a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Com essa abordagem, trazemos para o interior da análise os fenômenos subjetivos e objetivos, uma vez que a pesquisa qualitativa analisa pequenas amostras não necessariamente representativas da população, mas procurando entender os acontecimentos, em vez de mensurá-los (Barbosa *et al.*, 2008, p. 8). No entanto, ao se falar de pesquisa qualitativa, não se deve supor que ela englobe tudo o que “não é quantitativo” (Kirk; Miller, 1986, p. 10). Portanto, a abordagem quantitativa, nesta pesquisa, foi materializada com a análise de dados estatísticos já publicados. Assim, “todos os dados foram articulados com a teoria” (Kirk; Miller, 1986, p. 10).

Por razões sócio-históricas, culturais, de raça, de gênero, de classe, de faixa etária e profissional, dentre outros motivos, tenho um substrato comum com a identidade do público da EPJAI. Como investigadora, torno-me solidariamente imbricada e comprometida, como lembra Lévi-Strauss (1975): "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação" (p. 215).

Complementando-se a isso, é necessário demarcar que esta pesquisa também está alicerçada pela autoetnografia. Tenho como meta, além de mostrar

minha história de vida, correlacionar informações sobre relações e desigualdades raciais sentidas no cotidiano do meu trabalho na Rede de Ensino de Guaratinga.

Para colher dados, adotamos o questionário como sendo uma técnica, pois, segundo Cervo e Bervian (1996), o questionário significa um meio de obter respostas sobre determinado assunto, de maneira que o respondente forneça as informações de seu domínio e conhecimento. Esse questionário foi constituído por uma série de perguntas ordenadas, que foram respondidas por escrito e sem a presença da pesquisadora. Cervo e Bervian (1996) evidenciam a impessoalidade dos questionários, para assegurar uma avaliação uniforme dos fenômenos.

A fim de proporcionar maior familiaridade com o objeto desta pesquisa, buscamos dados sobre a população e suas características – histórico do município, atividade econômica predominante, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), pobreza e desigualdade social, assim como informações sobre a rede educacional (matrículas, número de docentes, índices de aprovação, reprovação e evasão, taxa de escolarização, número de unidades escolares, etapas e modalidades e períodos de funcionamento).

Para fundamentar teoricamente alguns conceitos importantes e para justificar os limites e resultados que contribuiram para o delineamento deste estudo, adotamos a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, visto que utilizamos informações secundárias¹⁶, já tornadas públicas em relação ao tema de estudo. O levantamento de tais dados foi captado por meio da técnica de análise de conteúdos disponibilizados em plataformas de órgãos públicos, já descritos nesta dissertação. Salientamos que, para o levantamento de dados, adotamos as categorias de identificação convencionais, utilizadas pelo IBGE e outros órgãos de pesquisa que aderem a esses instrumentos como recurso metodológico.

Como forma de complementar os materiais desta pesquisa, lançamos mão das entrevistas que foram realizadas através da pesquisa qualitativa do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB/Campus X), finalizado em 2013, e também o curso de especialização em Políticas Públicas de Gênero e Raça, ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2014. O objeto de pesquisa, nos referidos cursos, foi a

¹⁶ Obtidos por meio de *sites* de órgãos oficiais, livros, revistas científicas, relatórios científicos, teses cuja autoria é conhecida, e que não se confundem com documentos. Estes últimos são dados de fontes primárias, e propiciam o exame de um tema sob um novo olhar, permitindo conclusões potencialmente inovadoras, por meio de sua análise (Barbosa *et al.*, 2008).

Educação de Jovens e Adultos no município de Guaratinga/Bahia (Souza, 2013; 2014). Os trechos das entrevistas utilizados nesta dissertação estão destacados do texto, enumerados progressivamente, entre aspas, com a tipografia em itálico.

Assim, foram realizadas análises qualitativas das entrevistas semiestruturadas efetuadas com alguns professores e também gestores da EPJAI que, através de seus relatos, ofereceram informações cruciais as quais nos permitiram construir uma narrativa acerca da EPJAI. Algumas questões constaram nas entrevistas, a saber:

- 1) Quem são os estudantes da EPJAI?
- 2) Por que procuram a modalidade?
- 3) Quais são as especificidades desses sujeitos?
- 4) Em quais atividades laborais os alunos da EPJAI trabalham?
- 5) Quais são os desafios enfrentados pelos docentes nas salas de aulas?
- 6) Há uma proposta pedagógica para a EPJAI?
- 7) Como os docentes organizam os conteúdos?
- 8) Por que os estudantes abandonam a escola?
- 9) As estruturas física, material e pedagógica atendem ao perfil dos estudantes?
- 10) Há formação continuada ou específica para o professor atuar na EPJAI?

O propósito dessas entrevistas foi compreender o funcionamento da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas ao longo da história da educação no município. De maneira semelhante, intentamos assimilar também aspectos relacionados com o perfil dos docentes, formação, organização do tempo e espaço, gênero predominante, fases etárias, períodos de funcionamento dos estabelecimentos educacionais nos quais atuam infraestrutura, dentre outros aspectos que foram surgindo no decorrer das entrevistas.

Por conta do seu caráter dinâmico, segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa favorece uma compreensão detalhada sobre as opiniões dos estudos referentes ao tema. Do mesmo modo, Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, que coloca o observador no mundo e no cenário em que o fenômeno ocorre. Assim, para a obtenção de informações, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação e com as unidades escolares Instituto Municipal de Educação e Escola Joessy Pereira dos Santos.

Também contactamos pessoas que pudessem fornecer informações e/ou dados que auxiliassem no estudo.

Vale salientar que a escolha das unidades escolares, naquela ocasião, ocorreu por serem, na época, as únicas na sede do município a oferecer a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Já a Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, permitiu compreender o panorama da EPJAI no que concerne à oferta, modalidade, programas, projetos, número de alunos atendidos nos últimos cinco anos, localização das unidades escolares, estrutura e funcionamento das classes de EPJAI e etapas ofertadas, bem como o tratamento dado às questões de gênero e raça.

Para colher os dados com as três instituições, utilizamos o questionário, que foi constituído por perguntas objetivas. A escolha desse instrumento se deu com o intuito de fazer uma comparação com as informações prestadas pelos diversos respondentes. Além disso, o método funcionou para a coleta de dados quantitativos, como número de alunos, índices de aprovação, reprovação, evasão, entre outros aspectos que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, para lançar mão dos dados, recorreremos à Secretaria Municipal de Educação por cinco vezes, e sempre fomos informados de que não havia pessoas disponíveis para realizar a busca nos arquivos. Após muita insistência, recebemos um relatório com informações incompletas, em que alegaram ausência de documentos; por isso, não poderiam prestar esclarecimentos daquela natureza.

Diante da carência de informações documentais da Secretaria Municipal de Educação, resolvemos realizar o levantamento de dados por meio de entrevista. A opção por essa técnica justificou-se por ser, segundo a literatura, bastante empregada pelos pesquisadores como meio de suprir dados que não foram encontrados em registros e fontes documentais, podendo ser obtidos por meio de contatos pessoais (Cervo; Bervian, 1996).

É pertinente acrescentarmos que as dificuldades encontradas para a obtenção de dados no âmbito da Secretaria de Educação ainda são perenes. Para dar seguimento a esta dissertação, por falta de dados na Secretaria de Educação, recorreremos à Escola Instituto de Educação, considerando que essa unidade escolar é a única na sede do município a ofertar a modalidade EPJAI. Além disso, entramos em contato com outras escolas, mas fomos informados que não existe mais a modalidade EPJAI nas escolas dos povoados de São João do Sul e Cajuíta,

inclusive há alguns anos. Do mesmo modo, muitas escolas da zona rural foram fechadas com a alegação de que o número de alunos era insuficiente para a manutenção de turma/s.

No que se refere às pesquisas de Souza (2013; 2014), para coletar as informações com o segmento da coordenação pedagógica utilizamos como instrumento o gravador para as entrevistas semiestruturadas, pois essa técnica possibilita:

[...] no momento que achar oportuno, [...] fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldade com ele (Boni; Quaresma, 2005, p. 78).

Assim, pudemos explorar questões, esclarecer dúvidas, reformular perguntas, de maneira a facilitar a compreensão das entrevistadas. Já com as docentes, fizemos uso do questionário, que constou de questões discursivas, de modo que permitiu maior liberdade nas respostas. No entanto, pela exiguidade de tempo de ambas as partes, e pela necessidade de atingirmos os profissionais das duas escolas foco desta pesquisa, deixamos o instrumento (questionário) com as/os respondentes e retornamos dois dias depois para buscá-los.

Seguindo as recomendações de Cervo e Bervian (1996), o questionário foi construído por uma série de perguntas ordenadas, respondidas pelos profissionais da educação por escrito e sem a presença do pesquisador. Além disso, a adoção desse instrumento ocorreu por ser considerado uma técnica bastante utilizada na coleta de dados.

Entretanto, segundo Gil (1991), não são as pessoas vivas as únicas fontes de dados. Por isso, fizemos uso da ficha de matrícula, com o objetivo de conhecer a estrutura e as informações presentes nesse documento, como aspectos sobre gênero, raça e perfil socioeconômico. Também analisamos a matriz curricular da EPJAI que estava em vigência. Dentre as técnicas de análise de dados da pesquisa qualitativa, optamos pela análise de conteúdo, por ser utilizada para tratamento de dados que visam identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2005).

A análise e a discussão dos dados realizaram-se confrontando as informações coletadas nos documentos com as entrevistas e com os referenciais

teóricos selecionados, de modo que os resultados foram sendo problematizados à luz dessas reflexões. Sobre esse aspecto, Vergara (2005) define a análise de discurso como um método que possibilita explorar o sentido de uma mensagem, por quem foi proferida, quem enviou, como foi transmitida e o contexto em que ocorreu. Podemos frisar um ponto bastante relevante sobre as entrevistas e os discursos: eles foram transcritos na íntegra, sem cortes, correções ou interpretações iniciais.

Nesse processo, destacamos nossa postura ética e comprometimento, visto que procuramos conduzir as entrevistas com cuidado, levando em consideração a concordância dos/as colaboradores/as. Ali, deixamos esclarecido que a qualquer momento o processo poderia ser interrompido, caso o/a entrevistado/a não se sentisse à vontade para continuar.

Quanto ao perfil dos sujeitos entrevistados, os colaboradores são do quadro efetivo, com formação em diversas áreas, como Pedagogia, Letras, Geografia, Educação Física, Teologia e também professores estudantes das áreas de Matemática e Pedagogia. Salientamos que a escolha desses profissionais se deu pelo vínculo com a EPJAI, tanto na gestão quanto na docência.

No tocante aos sujeitos entrevistados, os depoimentos são referenciados considerando as letras iniciais dos seus nomes. Ainda é justo demarcar que os/as colaboradores/as foram pessoas com experiência nos projetos, programas e na modalidade EPJAI, assim, a mostra contou com a participação de profissionais envolvidos na coordenação geral, na coordenação pedagógica e também docentes.

Contabilizamos seis coordenadores vinculados aos Programas Todos Pela Alfabetização, Alfabetização Solidária, BB Educar, e coordenadores da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao segmento docente, participaram sete profissionais, sendo quatro da Escola Municipal Instituto de Educação e três da Escola Joessy Pereira dos Santos. Por fim, durante o percurso do estudo subsequente, serão mostrados trechos das entrevistas e também outros dados que foram colhidos na trajetória das pesquisas de 2013/2014.

1.4 Lócus da investigação

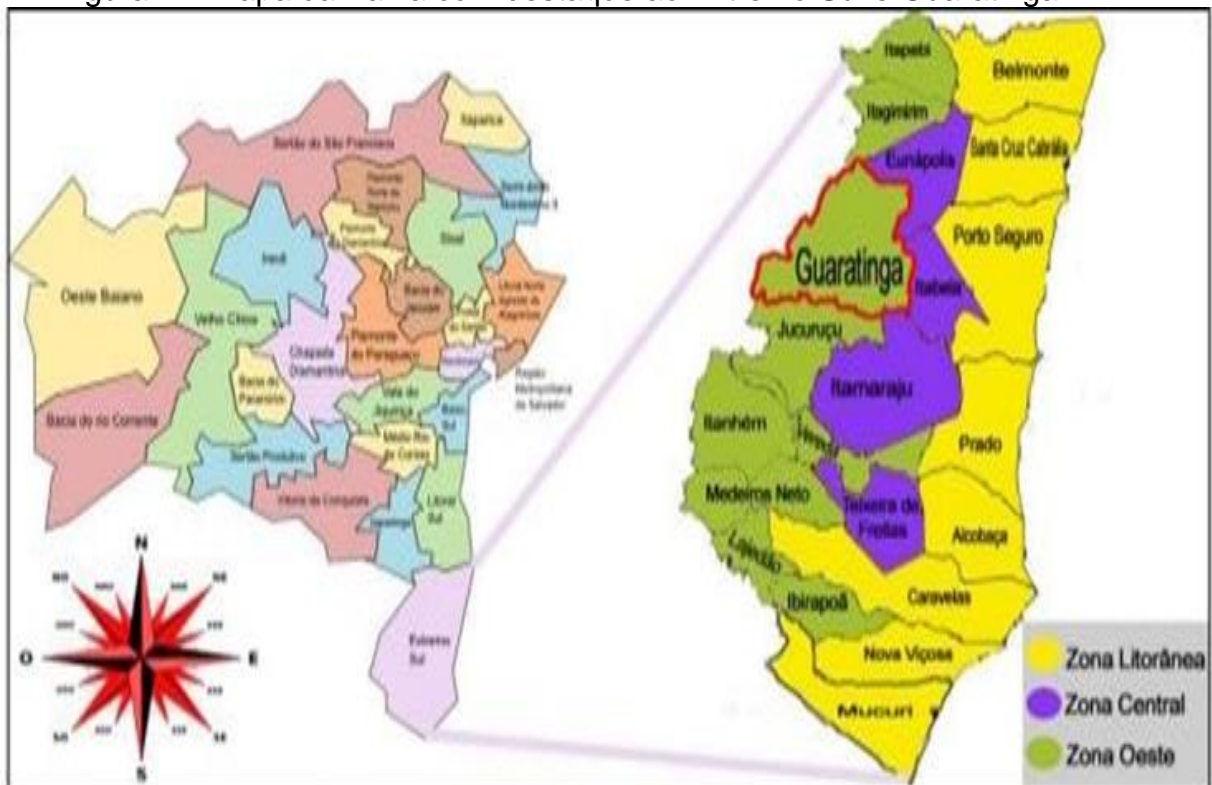
O estado da Bahia é considerado um dos mais plurais do território brasileiro, tanto em extensão como em quantidade de municípios, tendo em torno de 417. O local apresenta características variadas em diversos aspectos, como culturais,

geográficas, econômicas, políticas e identitárias. Nesse cenário, insere-se o município de Guaratinga. Sua origem está vinculada à história da colonização brasileira; o território onde se situa pertenceu à Capitania de Porto Seguro, criada pela Carta Régia de 27 de maio de 1534.

Em 1953, a localidade foi elevada à categoria de Distrito, ainda subordinada a Porto Seguro, quando então passou a ser denominada como hoje é conhecida: Guaratinga, que na língua Tupy significa Garça Branca. No dia 31 de agosto de 1961, por força da Lei n.º 1.466, foi emancipada de Porto Seguro, passando à categoria de Município. Seu acesso se dá com a implantação, em 1973, da BA-2 (hoje, BR-101). Surgiram depois as estradas vicinais, e, posteriormente, a BA-283, que liga Guaratinga à cidade de Itabela e às cidades do Extremo Sul e Sul da Bahia.

Localizada no Território de Identidade “Costa do Descobrimento”¹⁷, a 28 km da BR-101 e a 120 km de Porto Seguro, faz fronteira com os municípios de Itagimirim, Eunápolis, Itabela, Itamaraju, Jucuruçu, entre outros, como mostra o mapa abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Mapa da Bahia com destaque ao Extremo Sul e Guaratinga



Fonte: Freitas, 2018.

¹⁷ Território de Identidade Costa do Descobrimento, criada como uma unidade regional pela Lei n.º 12.630, de 14 de fevereiro de 2012.

Além da cidade-sede, o município ainda tem o distrito de Buranhém, que faz divisa com o estado de Minas Gerais. Possui também os povoados de São João do Sul, Monte Alegre, Cajuíta e Barra Nova. Existem também no território oito assentamentos da reforma agrária "organizados e outros em andamento" (Guaratinga, 2016, p. 18) e cerca de "trinta comunidades rurais, em média, de acordo com seus córregos" (Guaratinga, 2020, p. 5).

No entanto, o estudo de Freitas (2018) destaca apenas seis comunidades rurais, a saber: Córrego do Ouro, Córrego do Norte, Córrego da Treita, Córrego do Trançador, Córrego da Sapucaia e Cabeceira do Sul, todas distribuídas ao longo de dois milhões cento e oitenta e nove, quatrocentos e quatro quilômetros quadrados (2.189.404 km²) (IBGE, 2022) e representadas no mapa a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Povoados adjacentes ao município de Guaratinga



Fonte: Freitas, 2018.

Na tentativa de analisar o cenário educacional, especificamente a modalidade que atende as pessoas jovens, adultas e idosas, propomo-nos a considerar alguns aspectos específicos, como os sociais, culturais, econômicos e ambientais,

considerando que tais critérios refletem o cotidiano das pessoas, as suas vivências, experiências e saberes, enfim, um lócus onde as diversas relações constroem suas identidades. Em sua territorialidade, o município de Guaratinga é identificado como rural, visto que, além de a maioria da população ser residente no campo, a sua sustentabilidade econômica predominante sempre foi oriunda das produções agrícolas, especificamente da agricultura familiar.

Todavia, ao longo de sua extensão territorial, verificam-se várias interferências e usos diversificados do solo, intercalados com a produção da cultura de mandioca, feijão, milho, cacau, café, além do vasto manejo pecuário de gado para corte, leite e seus derivados. “Ainda persistem algumas plantações de cacau na mata cabrocada (agrofloresta), pastagens, plantio de café, fruticultura, cana-de-açúcar e a monocultura de eucalipto” (Bahia, 2015, p. 235). A região possui uma grande diversidade ambiental, onde ocorre o predomínio do bioma da Mata Atlântica, composta por riquíssima fauna e flora e abundância de águas fluviais e chuvas, essenciais para a manutenção da agricultura familiar.

Além disso, apresenta potencialidades no que se refere ao patrimônio natural que pode ser explorado com atividades voltadas para o ecoturismo, como o Parque Nacional do Alto Cariri, Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) – denominado “Belas Artes” –, além de cachoeiras (Lajedo Bonito, Valdeci Pequeno, montanhas, trilhas, Pedras), espalhadas por todo o território local. Essas belezas naturais têm sido palco de eventos importantes, como o “Brasil Ride”, evento que reúne atletas de diversos países a fim de praticar competição de *mountain bike*.

Seus habitantes são de origem diversificada. “Vindos da região de Minas Gerais e de cidades do Sul da Bahia, eles trouxeram em suas bagagens vivências, labutas, saberes e sabores que hoje formam o cenário cultural do município” (Cruz, 2014, p. 26). Além do espírito festivo, os posseiros também trouxeram em suas memórias experiências que foram sendo transmitidas aos mais jovens, especificamente com o beneficiamento da mandioca, do leite e também do artesanato.

Nesse caldeirão de saberes tradicionais, não faltaram as mais diversas brincadeiras do seu ideário popular, religioso e folclórico, tais como Ternos de Reis, Novenários, Cordão de Caboclos e o Bumba Meu Boi, que eram os mais frequentes. Atualmente, as festas de São João Batista e de São Sebastião também são referências.

Dessa forma, originou-se o processo histórico, étnico e cultural do povo da localidade. Atualmente, há influências também dos povos ciganos que residem no município há anos. Adicionalmente, segundo informações do IBGE-Cidades (2010b), o município de Guaratinga possuía um total de 22.168 habitantes, sendo que 11.618 eram representados pelos homens, que correspondiam a 52,42% dos moradores, e 10.547 pelas mulheres, as quais representavam 47,58% dos munícipes. A população residente em domicílio rural correspondia a 11.618 pessoas, 52,97% dos habitantes, ou seja, um município cuja população rural é superior à urbana.

No entanto, o último censo (IBGE, 2022a) revela que a população residente contabiliza-se de 19.049 pessoas. Salienciamos que não foi divulgado o número de habitantes por zona urbana/rural. Em 2021, o pessoal ocupado correspondia a 1.501 pessoas, à proporção que as pessoas ocupadas em relação à população total eram de 7%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo por pessoa, havia 51,7% da população nessas condições.

Consideramos aqui, também, a autodeclaração dos habitantes das áreas rurais e urbanas sobre a identidade étnico-racial, incluindo as cinco categorias definidas pelo IBGE: branca, preta, parda, indígena ou amarela e também pessoas com ascendência ou origem asiática. No que se refere aos habitantes da zona urbana, 7.264 pessoas autodeclararam-se pardas; 2.332, brancas; e 754, pretas. Na zona rural, em contrapartida, 8.554 pessoas declararam-se pardas; 727, pretas; 2.375 pessoas, brancas (IBGE, 2010a). Os estudos das categorias de classificação por cor ou raça adotados pelo IBGE mostram que a combinação das categorias preta e parda forma a classificação negra. Diante dessa informação, podemos concluir que a característica étnico-racial da maioria da população do município de Guaratinga é negra, e também são os que possuem rendimentos mais baixos.

Há de se considerar a questão racial como um processo que ainda vigora em todos os espaços sociais. Sobre esse assunto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que os negros representam 70% do grupo abaixo da linha da pobreza (Nunes, 2021). Em Guaratinga, essas diferenças sociais entre brancos e negros são nítidas no cotidiano das salas de aula entre as pessoas que moram no centro da cidade e os residentes nos bairros, nos povoados e principalmente na zona rural. No entanto, essa situação é invisível para os gestores de Guaratinga, os quais desconhecem a importância dos dados oficiais para

implementação de políticas públicas e práticas de combate às desigualdades raciais expressas principalmente na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Educação) de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) revela que 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% deles são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chegou a ser de 8,9%. Sobre esse aspecto, o IBGE (2020) mostra que cerca de 20% dos jovens de 15 a 29 anos, que correspondem a 7,6 milhões de pessoas, não estavam trabalhando e nem frequentavam escola formal. Dentre as famílias mais pobres, o percentual era de 24%.

Ainda podemos salientar o que mostram os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre os segundos trimestres de 2019 e 2022, houve elevação da informalidade, da subocupação, e queda dos rendimentos, efeitos sentidos mais intensamente pelo homem e pela mulher negra (IBGE, 2023).

Notamos que a persistência de situações de maior vulnerabilidade é mais evidenciada em áreas como a educação. Esse desequilíbrio é um prejuízo histórico para a população negra, o que inviabiliza sua representatividade em diversos espaços de poder, como na política, no poder judiciário e em espaços de cunho acadêmico.

Essa situação é consolidada pelos dados divulgados na plataforma atlasbrasil/2010¹⁸. A média do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos estados nordestinos fica em torno de 0,663 em 2010, sendo que o estado da Bahia ocupa o vigésima nona (29ª) posição, com IDHM 0,660 (Atlas Brasil, 2010). Diante de todo esse espectro, os indicadores sociais mostram que o bem-estar da população está à margem, haja vista que o IDHM (INFOSANBAS, 2020) é calculado com base em dados como expectativa de vida, escolaridade da população, concentração de renda e os indicadores populacionais e socioeconômicos.

¹⁸ Atlas do Desenvolvimento Humano – é produto da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). Concebido com a finalidade de apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

O Índice de Desenvolvimento Humano Educacional Municipal – IDHM-E (Educação) – é de 0,41. No que se refere à renda, o IDHM-R (Renda) é de 0,56. Ademais, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, no tocante à longevidade IDHM-L (Longevidade), é de 0,77. A média do IDHM de Guaratinga é 0,558, o que é considerado baixo quando consideramos os valores de referência (0,500 e 0,599). Segundo a literatura, o principal motivo para essa situação é a estagnação dos níveis de educação. Mas podemos afirmar que há outros fatores que ajudam a diminuir o IDHM de Guaratinga, a exemplo da concentração de renda. O índice Gini¹⁹ de Guaratinga é de 0,53 (INFOSANBAS, 2020), não fugindo à regra no que concerne à concentração de riqueza em nível de país. "O coeficiente de Gini do Brasil é de 0,489, de acordo com o relatório do PNUD de 2022" (INFOSANBAS, 2020), e da Bahia, 0,500 em 2021, sendo o 11º mais elevado. Isso demonstra que a desigualdade social tem aumentado ao longo dos anos causando a precarização da vida, sobretudo dos mais pobres.

Certamente esses índices indicam o grau de vulnerabilidade social a que estão submetidas as pessoas de Guaratinga, especificamente os jovens, adultos e idosos que possuem nenhum grau de escolaridade ou escolaridade incipiente. Mesmo com as políticas públicas do Governo Federal, especialmente no combate à fome, no enfrentamento das situações de risco e na redução das desigualdades sociais, essa instabilidade social ainda é uma problemática a ser enfrentada.

Vale salientar que o território municipal também faz parte do contexto da lógica da economia internacional, com as monoculturas de eucalipto instaladas na região e também com a exploração da agropecuária. Certamente, essas atividades econômicas são responsáveis pelo esvaziamento da população, que migra para cidades circunvizinhas à procura de emprego. Isso pode ser um fator de inchaço urbano e transformação na estrutura produtiva da região (Carneiro, 1994; Bahia, 1994).

Também ocorreu mudança na estrutura fundiária, com a concentração de terras em detrimento da existência dos pequenos e médios produtores. Tal fato dificultou o acesso à terra e ainda gera conflitos agrários, como também baixo nível organizacional na esfera produtiva de grupos de mulheres e de jovens (Bahia,

¹⁹ "O índice de Gini, chamado também de coeficiente de Gini, é um indicador socioeconômico que serve para mensurar a distribuição de renda num determinado país, estado, região ou município" (Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>. Acesso em: 14/06/2024).

2016b). Esse monopólio territorial em torno do cultivo de eucalipto e da agropecuária tem ocasionado o desemprego no campo, o êxodo rural e a ociosidade, principalmente dos jovens. Estes passam a viver nos centros urbanos das cidades circunvizinhas; são as maiores vítimas do desemprego, do trabalho informal e temporário, da violência urbana e policial, do crime organizado. Sem formação escolar e profissional, muitos acabam no sistema carcerário ou são vitimados pela violência de morte, situação cada vez mais recorrente nos meios de comunicação.

Além dessa situação, há forte presença do agronegócio, com criação em larga escala e produção de outras culturas para exportação. Tais cenários têm dificultado o acesso à terra, principalmente pelos mais pobres. Conseqüentemente, esse fato tem ocasionado o êxodo rural e a diminuição da produção de alimentos no território. Podemos salientar também os conflitos entre latifundiários, comunidades tradicionais e movimentos sociais de ordem camponesa (Malina, 2013).

Como forma de enfrentar essa má distribuição da terra, os movimentos sociais que lutam pelo acesso à terra, tais como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Frente dos Trabalhadores Livres – FTL, Movimento de Luta pela Terra – MLT, União de Resistência Camponesa – URC, Movimento dos Trabalhadores Independentes – MTI e Movimento de Resistência Camponesa – MRC, têm travado grandes lutas em favor da reforma agrária. Assim fica demonstrada que “a capacidade de um grupo de pessoas de se unir para garantir sua própria sobrevivência constitui o alicerce da política para resistir a essas práticas de exclusão e supressão” (Collins, 2021, p. 7).

Diante desse arcabouço, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG – e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF – têm mobilizado os/as trabalhadores/as contra a hegemonia fundiária altamente concentrada, em que grande parte das terras é ocupada para o cultivo da monocultura de eucalipto e o agronegócio. Tal contexto tem sido palco de grandes conflitos fundiários, resultando em tensões e resistências por mudanças na política de reforma agrária. Essa diversidade de movimentos de luta pela distribuição justa da terra perpassa pelos grupos de assentados, comunidades tradicionais e agricultores familiares. Ademais, a produção agrícola familiar ainda carece de atendimento técnico e financeiro, devido à sua importância social, cultural e econômica. Esse fato deve ser considerado, uma vez que, em torno da agricultura familiar, giram modos próprios de vida, permanência das famílias e das gerações

mais jovens no campo, geração de emprego, renda e produção de alimentos para a sociedade.

Diante do contexto apresentado, vimos que Guaratinga é um celeiro constituído por uma diversidade de aspectos naturais, econômicos, sociais e culturais, mas que precisa ser incentivada a considerar nas suas práxis educacionais essa pluralidade e as singularidades encontradas dentro do seu espaço. Da mesma maneira, há a necessidade de se contextualizar a modalidade da EPJAI às especificidades apresentadas por seus alunos.

CAPÍTULO II: LEITURAS DA REALIDADE ATUAL: o retrato da Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Guaratinga (BA)

Neste capítulo, fazemos uma leitura das minhas vivências pessoais e profissionais, correlacionando-as com o contexto político e educacional no município; trazemos à tona, no tocante à EPJAI, os percalços no decurso do recorte temporal; pontuamos os desafios da abordagem interseccional na construção da política pública de EPJAI em Guaratinga e revelamos os marcadores sociais das diferenças invisibilizados na modalidade; traçamos o perfil étnico-racial dos estudantes. Nesse intuito, recorreremos a fotografias de alunos para responder sobre: Quem são esses sujeitos? Quais são suas vivências e experiências? De onde vêm e por que estão nessa modalidade? Assim, trazem-se as lutas e conquistas de sujeitos excluídos da educação formal do município, que, apesar dos desafios, persistem na busca pela escolarização.

2.1 Experiências autobiográficas em educação e suas intersecções de raça, gênero e classe social.

Recorro às minhas experiências vividas enquanto professora negra no âmbito da educação básica do município de Guaratinga (BA) para descrever enfrentamentos de discriminação no ambiente de meu trabalho ao longo de minha carreira. Assim, objetivo expor analiticamente meu perfil étnico-racial e as imbricações advindas desse pertencimento. Apoio-me no procedimento autoetnográfico para colocar em cena minhas vivências, a partir das contribuições dos teóricos: Gama (2020), Gama, Raimondi e Barros (2021) e Ellis (2000). Segundo esses autores, o método permite ao/à pesquisador/a evocar sua memória, trazer à baila suas experiências, subjetividades e as de sua comunidade. Tenho como pilar as contribuições de González (2020), Collins e Bilge (2021), no que se refere à interseccionalidade como ferramenta analítica de raça, classe e gênero, além de categorias de identidade que levam a diferenças nas condições existenciais das mulheres negras (Hasberry, 2019).

A investigação assenta-se na pesquisa de caráter qualitativo, a partir de uma orientação etnográfica, portanto, autoreflexiva. Assim, meu relato é o meio para situar-me além do meu pertencimento étnico/racial e de gênero, entrar na

caracterização da identidade étnico-racial dos estudantes de EPJAI a partir de análises de fotografias e, dessa forma, demonstrar como os sujeitos são interpelados por sua origem racial ou discriminados por conta desta.

Os teóricos das epistemologias das ciências sociais – neste caso específico, da autoetnografia – tratam esse procedimento como um instrumento que permite produzir conhecimentos que estão assentados no campo da pesquisa empírica, especificamente de caráter qualitativo (Denzin; Lincoln, 2000). Isso ocorre numa constante autorreflexão a partir de uma orientação etnográfica.

A partir disso, coloco em cena alguns aspectos da minha vivência profissional, de modo a fazer entender que o pertencimento étnico-racial que determinou o lugar dos meus ancestrais perpassa suas gerações enquanto sujeitos. Além disso, essa postura se justifica pela compreensão de que a composição do eu profissional passa pelo eu pessoal; nos termos de Souza e Passeggi (2011), na posição de pesquisadora em formação e sujeito desta investigação.

A trama das escrevivências²⁰ aqui expostas inicia-se na década de 90. Logo, fui convidada pelo vereador para lecionar de primeira a quarta série e do sexto ao oitavo ano da educação básica. Eram tempos difíceis para todos/as os/as munícipes, principalmente para aqueles/as que residiam nas comunidades rurais, longe muitas léguas da sede, estradas intransitáveis. Em períodos de chuva, ninguém entrava tampouco saía do povoado de Monte Alegre. Muitas pessoas morriam por falta de socorro médico-hospitalar, e o atendimento médico no posto de saúde não era contínuo; quando havia consultas, não havia medicamentos ou também atendimento ambulatorial.

A miserabilidade era visível e se apresentava de diversas formas, atingindo a todos e todas, principalmente as crianças, mulheres grávidas e pessoas idosas. O quadro de doenças advindas de insuficiência alimentar e outras doenças levava a muitos óbitos ou sequelas. Além desse cenário de miséria, havia o consumo de bebidas alcoólicas principalmente por crianças, adolescentes e jovens. Esses sujeitos faziam serviços como prender e soltar animais, dar banho em cavalos, levar e trazer recados, limpar quintais, tirar leite e outras atividades, como a de tropeiro e

²⁰ Nos termos de Conceição Evaristo (2008), é a escrita de um corpo, mas também de uma condição que pode ser compartilhada ou (re)conhecida socialmente a partir de recortes sociais específicos (Gama, 2020).

coureiro²¹, e como pagamento recebiam goles de cachaça. Essa situação afetava a frequência escolar, já que muitos eram também alunos.

Quanto à escola, não oferecia merenda escolar. Muitos alunos iam para as salas, mas não conseguiam prestar atenção nas explicações, não faziam as atividades, apenas se debruçavam sobre os braços e choravam de fome; outros não tinham calçados, vestiam trapos. Nós, professores, também padecíamos, mas em dose dupla: além de sofrermos por não poder ajudar os estudantes a suprir suas necessidades básicas, em nossa casa não era tão diferente das habitações dos alunos, visto que a gestão da época, assim como todos os que foram prefeitos e prefeitas até os dias atuais nunca se preocuparam com a regularidade dos proventos dos docentes. Naquela época, além de ter carga horária exaustiva, com docência em diversas disciplinas, séries e trabalhar nos três turnos, não tínhamos apoio material, tampouco administração diária na escola e apoio pedagógico.

A comunidade montealegrense era hostilizada pelo poder público, e a população vivia em estado de indignação. Além de conviver com a violência advinda do estado de miserabilidade e com a negligência do poder público, havia a figura dos bate-paus – eram homens nomeados pelo prefeito para fazer a guarnição do povoado, já que a polícia só aparecia em casos muito extremos. Esses bate-paus obedeciam exclusivamente ao vereador e ao prefeito. Eles agrediam as pessoas com uma haste de madeira que usavam presa no cinto. As vítimas eram normalmente pessoas que vinham das roças para comprar bugigangas. Após colocar o embornal nos animais, saíam para tomar uns “goles” nos botecos. Ao se envolverem em algum perrengue ou ficar chumbados²², deitavam nas calçadas, coitados! Eram espancados e, se não fossem eleitores do vereador ou do prefeito, aí a coisa ficaria pior.

Eu estava presente no grupo da Pastoral da Criança, fazendo a multimistura²³ para suprir a deficiência nutricional das crianças, gestantes e idosos. Ajudava na produção de remédios para curar doenças como verminoses, coceiras e outras enfermidades. Frequentava a Igreja Católica. Mesmo contrariando alguns fiéis, criticava o Bispo, que só visitava a Igreja na época da festa de São João Batista

²¹ Cuidar do couro de gado abatido até secá-lo.

²² Termo usado na comunidade para se referir a quem estivesse bêbado.

²³ Produzíamos a multimistura – composto feito com farelo de trigo, arroz, folha de mandioca e sementes de abóbora, melancia e gergelim para suprir a deficiência nutricional das crianças, gestantes e idosos.

para receber um percentual da arrecadação da quermesse. Eu também atuava no grupo da limpeza da Praça Sidiney Chaves e nas campanhas para arrecadar alimentos para as famílias em estado de doença e fome. Como não poderia ser diferente, brigava com os políticos e seus aliados. Por conta dessas confusões, meu nome estava sempre na primeira linha de um caderno, intitulado “caderninho preto”, ali estavam escritos os nomes dos funcionários que teciam críticas aos vereadores e ao prefeito, de acordo com alguns conhecidos/as que frequentavam a mesa do Prefeito e que também prezavam de certa amizade comigo. O gestor tinha uma funcionária, exclusivamente paga com o dinheiro público, só para identificar e relatar no devido livrete os/as funcionários/as atrevidos/as como eu.

No entanto, é necessário demarcar que naquele contexto hostil havia redes de solidariedade em âmbito local. As pessoas mais abastadas doavam alimentos para compor alguma cesta básica para as famílias em situação de fome e doença. Diante daquele cenário, minha mãe dizia: “Monte Alegre é terra que o filho chora e a mãe não vê, porque não tem jeito a dar”.

Em 1997, após o concurso público, busquei o sindicato da cidade de Eunápolis, já que em Guaratinga a articulação sindical era inibida pelos agentes políticos. A partir dessas ações, passaram a me chamar por estigmas: “neguinha ousada, arrogante, encrenqueira, atrevida e neguinha petulante”. Frente a tantos embates, fui sendo transferida até chegar à sede do município. Lá me tornei coordenadora sindical, atuei junto ao Ministério Público, denunciando as mazelas da educação e reivindicando o básico, como merenda escolar, transporte, estrutura física e material para as escolas e também o pagamento salarial contínuo. Diante de tantas barreiras, “a gente balança, mas não cai”. O movimento sindical tornou-se referência. Com isso, passaram a me chamar de APLB²⁴. Nas repartições, diziam: “lá vem a APLB!” Com o apoio de outras/os colegas, criamos laços fortes com a comunidade escolar. No entanto, surgiram opositores. Eram sindicalizados que atuavam em desfavor da causa para favorecer a elite política.

Entre as dificuldades enfrentadas no decurso do exercício da profissão, estão as relações que quase sempre mantive com as administrações da rede de ensino. Nesse sistema administrativo, além de ações segregacionistas, é da cultura dos administradores/as manter más condições de trabalho, imposições administrativas e

²⁴ Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil / Seção Bahia – APLB/BA.

pedagógicas, irregularidade salarial, retenção de proventos e não cumprimento do Piso Salarial Nacional, desqualificar a profissão, a formação e, ainda, arremeterem-se inquéritos administrativos²⁵ contra os professores com o intuito de silenciá-los por contestarem suas ideologias partidárias e práticas viciadas.

Complementando-se a isso, é necessário demarcar que os agentes públicos do município têm sido referências na prática de racismo institucional²⁶. Isso atinge a moral e a dignidade de alguns profissionais com ações que vão de calúnia e difamação a estratégias montadas para privar, negar, punir e contestar direitos instituídos em Leis, negados²⁷ para alguns e reconhecidos²⁸ para outros.

Foucault (1987) mostra que há estratégias de controle sobre os corpos pretos sem que seja preciso tocá-los, e que essas ações são consolidadas cotidianamente, na mesma lógica escravocrata. A exemplo disso, temos as práticas de coerção advindas da colonização, como a “eliminação pelo suplício substituída no decorrer dos anais da história por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos degenerados” (Foucault, 1987, p. 81). Com essas ações, tentaram e ainda hoje insistem em construir um corpo mais útil e mais dócil, principalmente sobre as mulheres pretas.

Desse entrelaçamento, fui patenteada por práticas excludentes, conceitos e preconceitos, marcada por opressões históricas e contemporâneas de modo interseccional. Estive repleta de dificuldades, da falta de oportunidades seguida da iniciação precoce no trabalho, ainda na infância.

Apesar de atuar em um contexto educacional complexo e perverso, acredito que “Deus dá o frio conforme o cobertor”. Nós, mulheres negras, segundo a literatura, sempre tivemos a necessidade de criar estratégias para pertencer a algum lugar e, assim, manter a nossa sobrevivência. Apesar disso, é necessário contrariar o lugar que a sociedade nos convencionou. “Seria como dizer que a

²⁵ REF.: IDEA N.º: 219.9.174866/2023 (Processo Administrativo contra mim).

²⁶ De acordo com alguns pesquisadores, o racismo institucional “[...] é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, [...] que dificultam a presença dos negros nesses espaços [...] por obstáculos formais presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos” (Santos, 2012, p. 19).

²⁷ Através do Mandado de Segurança Cível número 8000367-28.2022.8.05.0089, recorri à justiça para usufruir de um direito que já estava sendo efetivado para outras pessoas (licença para qualificação profissional).

²⁸ Portaria SME n.º 07/2021, de 21 de junho de 2021, que concede licença para qualificação profissional de servidores públicos municipais (*minha colega*), em nível de Mestrado, e dá outras providências.

mulher negra está num não lugar, [...] e o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente [...] pode ser um lugar de potência” (Ribeiro, 2019, p. 46).

Convém ressaltar que esse cenário é resultado de uma sociedade atravessada pela ideologia colonizadora, eurocêntrica, etnocêntrica, cristã e patriarcal. Está ancorado o retrato de uma sociedade dissimulada, engendrada pela expropriação da mulher negra. Assim, as “histórias de experiência pessoal”, segundo Reyna e Santos (2022), são estratégicas para interrogar os contextos e processos mais amplos de desigualdade que moldam as trajetórias de vida de muitas mulheres pretas e baianas – pessoas diuturnamente obrigadas a forjar suas existências para burlar o sistema patriarcal, racista e sexista que ainda insiste em determinar o nosso lugar nesta sociedade. Portanto, a autoetnografia funciona como um procedimento que, num contexto social, localiza o *self* (Reed-Danahay, 1997).

Diante de tanto “fogo cruzado” que permeia a Rede Educacional de Guaratinga, a abordagem autoetnográfica, segundo as colocações de Vaz *et al.* (2022), permite que o/a pesquisador/a, ao falar de si, fortaleça sua identidade, pois assume uma postura reflexiva sobre seu percurso docente. Desse modo, o/a professor/pesquisador/a pode compartilhar êxitos ou fracassos, denunciar abusos de poder, negligências, dentre outros aspectos cometidos pelo poder público através de seus agentes.

Engendradas por tantos eventos herdados historicamente e reinventados no transcorrer da história nacional, segundo a historiografia negra, nós, mulheres pretas, ainda somos os corpos em que se materializam as estruturas que consolidam as mazelas sociais. Sobre essa situação, é pertinente registrar que o Estado brasileiro, através de seus agentes, especialmente no interior do Nordeste baiano, continua nos tratando de modo que temos sido as maiores vítimas de estereótipos, de preconceito, de discriminação, de repressão e de tantas outras formas de violência.

Portanto, esta narrativa é também uma forma de contestar a postura autoritária e arbitrária de gestores da educação do município de Guaratinga, os quais, sem o conhecimento técnico e político para fazer gestão democrática, utilizam-se do cargo para colocar em prática posturas cunhadas pelo viés da dinâmica colonial, tendo preferência por determinados corpos para legitimar o seu poder, sendo que as mulheres negras têm sido as maiores vítimas. Assim, esta escrevivência é também um modo de denunciar os abusos de autoridade por parte

dos agentes públicos municipais (especificamente da educação) e também apresentar minha experiência:

[...] pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, de forma que (...) procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional (Motta; Barros, 2015, p. 1339).

Conforme também já foi demonstrado nesta dissertação, no que diz respeito ao recorte de cor, raça e gênero, uma análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aponta, segundo os dados do IBGE (2023), o distanciamento entre brancos e negros em setores sociais e econômicos como saúde, renda, educação, sendo que a população negra apresenta os piores índices. Todavia, não é de se estranhar que os mais abastados, os ocupantes de posições hierarquicamente superiores, se realizem ao usufruírem dessa sociedade estratificada através da força de trabalho, especificamente das mulheres negras, que infelizmente ainda são maioria nos postos de trabalho ou profissões subalternizadas.

Assim, é esperado que esse cenário se repetisse na educação para a classe trabalhadora, visto que os docentes e os discentes da EPJAI são oriundos das esferas sociais que vivenciam a marginalidade étnico-racial, o que incide sobre outros aspectos da vida desses sujeitos. Desse modo, tal realidade incide também sobre o professor pesquisador, conforme o pensamento de Holt (2003 *apud* Rocha *et al.* 2018, p. 175):

[...] a autoetnografia emerge no cenário da produção científica do campo educacional como possibilidade de o pesquisador examinar suas experiências de ensino de maneira autorreflexiva para investigar a sua própria cultura. Segundo o autor, tal análise permiti-lhe descrever, analisar, interpretar e compreender a cultura que vive e produz [...].

Ao reativar a memória diante da percepção de minha própria condição étnico-racial e de gênero proveniente de tantos atravessamentos, percebo que falar de dentro, do ponto de vista emocional, não é tarefa fácil, tendo em vista o acúmulo de eventos violentos que constituem a violência racista. Porém, é necessário elucidar as violações no labor da docência e, desta forma, explorar os métodos obscuros em que as estratégias e políticas de gestão pública dão guarida a diversas formas de discriminação. Sobre esse aspecto, Josso (2007) aborda que:

[...] tratar do conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (Josso, 2007, p. 420).

Congrega-se a isso a minha experiência negra e docente vivida nos terreiros das escolas, sempre procurando estudar os processos de segregação impetrados sobre os povos afro-brasileiros. Busquei fazer um curso de especialização na temática “Educação para as relações étnico-raciais”. A partir disso, no mês de novembro, período em que as escolas são solícitas à temática racial, visto a comemoração do dia vinte de novembro (20/11), algumas colegas me pedem ajuda para falar sobre o dia da consciência negra para os estudantes. Busco, então, tecer minhas conversas a partir da percepção dos/as alunos/as sobre si mesmos/as e também acerca da realidade que estão inseridos/as. Nesse contexto, inicio a conversa fazendo algumas perguntas: “Quem aqui se considera preto/a? Levante a mão. Agora, fechem os olhos e imaginem que estamos fazendo um passeio na delegacia, na zona rural, nos bairros: Vianão, Farinheira e Novo Horizonte. Analisem as pessoas, o que estão fazendo, e qual é o ambiente em que estão. Agora, pense e responda: A maioria das pessoas que encontramos nessas localidades é de cor branca ou preta?”

Diante destas indagações, pouquíssimos/as alunos/as se identificam como pretos/as. Acredito que o contexto de pobreza absoluta, violências e estigmas imputados à população preta sejam motivações para os jovens abnegarem suas identidades étnico-raciais. No que se refere à última indagação, todos concordam que a maioria dos presos e presas que estão na delegacia, assim como das pessoas encontradas na zona rural e nos bairros periféricos, são pretos/as. Essa estratégia é só para “[...] mostrar aos outros quase pretos (e são quase todos pretos) e aos quase brancos pobres como os pretos, como é que pretos, pobres e mulatos e quase brancos, quase pretos de tão pobres, são tratados” (Veloso; Gil, 1993) e onde estão.

De fato, as instituições de pesquisa demonstram que a população carcerária, os/as habitantes das periferias das cidades de pequeno a grande porte, assim como os/as moradores/as das favelas rurais, em sua maior parte, são negros/as. Da mesma forma, negros/as são as “crianças” e outras pessoas que sobrevivem a

“esmolarem nos sinais de trânsito” ou habitando debaixo das marquises nos grandes centros (Coelho *et al.*, 2008, p. 22).

Desta forma, fica evidenciado que, sendo os/as estudantes de EPJAI afro-descendentes, são também aqueles/as que ocupam as atividades subalternizadas, são os/as que vivenciam situações econômicas desfavoráveis e são sujeitados/as às práticas discriminatórias, ao constrangimento em diversas repartições. São “vítimas de diversos anedotários por parte de agentes de segurança, vendedores, da polícia e de tantos outros agentes” que agem violentamente contra esses grupos (Coelho *et al.*, 2008, p. 22).

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (Souza; Passeggi, 2011, p. 213).

Nesse decurso, constato que minha condição social é de pobre, oriunda de uma família numerosa, ocupando a quinta posição de um grupo de dez mulheres e seis homens, sendo a primeira a ingressar no mestrado, tendo como pai um lavrador e mãe uma dona de casa e feirante. Portanto, atravessada pelas mazelas sociais.

Essas conjecturas possibilitam demonstrar que não há identidade “sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um têm uma história!)” (Josso, 2007, p. 431). Portanto, torna-se imprescindível dizer, segundo as colocações de Crenshaw (2012), que a discriminação de classe se conjuga à discriminação de raça e gênero. Igualmente, a autora percebe que o racismo estrutural se manifesta cotidianamente e de modo interseccional.

Vê-se que, tratando-se da EPJAI, as histórias de vida dos docentes se coadunam com as dos discentes. São processos similares, repletos de dificuldades, de ausências, de segregação de toda ordem, da falta de oportunidades seguida da iniciação precoce no trabalho.

De fato, minha trajetória profissional no âmbito da Rede Educacional de Guaratinga sempre foi atravessada por opressões impostas através de políticas de silenciamento. No entanto, nunca atuei de forma submissa ou como mera executora de tarefas predeterminadas. Padei de práticas excludentes, conceitos e preconceitos. Desse entrelaçamento, posso dizer que minha trajetória como

professora está marcada por discriminações de modo interseccional (Crenshaw, 2012). Sobre esse aspecto, González (2020) mostra que a situação das mulheres amefricanas resulta de processos históricos e contemporâneos de opressões interseccionais. Em relação a isso, Collins e Bilge (2021) descrevem que:

[...] em determinada sociedade e período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, [...] não atuam de forma distinta [...] essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. [...], apesar de invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Para além disso, a professora, antropóloga e ativista negra Lélia González argumenta que esse odioso e desmoralizante cenário de segregação, repressão e opressão é resultado de uma sociedade ideologicamente construída para prover benefícios sociais para determinado grupo. Com esses elementos, Lélia refutou o mito da democracia racial no Brasil, um mito de dominação que impede a consciência objetiva do racismo e o conhecimento direto de suas práticas concretas, que se baseia na crença construída sobre a miscigenação. O mito conduz a uma violência simbólica especificamente sobre a mulher negra – que, além da opressão do racismo, é vítima do sexismo –, pois objetifica-a nos estereótipos de mulata, mãe preta e empregada doméstica, derivados da figura da mucama. A palavra mucama tem origem na língua quimbunda e originariamente significa “amásia escrava” (GONZÁLEZ, 2020, p. 197). Somam-se os estereótipos relativos à mulher negra: de que ela é “mulher fácil”, de que é “boa de cama”.

De fato, nós, mulheres negras, ainda vivemos dias de relutâncias. “Sob sol ou chuva”, temos de enfrentar a desvalorização moral, além de termos de trabalhar em atividades extenuantes para receber os menores salários. A autora enfatiza que a invisibilidade racial se imbrica na desigualdade de gênero e classe. Advêm daí diversos processos de subalternização que impedem o reconhecimento social, econômico e político dessa categoria.

De modo intrincado está ancorado o retrato de uma sociedade dissimulada que perpassa os dias atuais, reafirmando o perverso processo de silenciamento e apagamento sofrido pelas etnias africanas e povos originários pela diáspora

amefricana²⁹ (González, 2020). No entanto, apesar de nós, mulheres negras, sermos as principais vítimas dessa conjuntura perversa, insurgimos em diferentes circunstâncias, ocasiões e formas de atuação no decurso de toda história nacional.

Ademais, é relevante esclarecer que a historiografia brasileira, segundo Lélia González, tratou de forma negligente os processos que envolvem a população negra, deixando-a no campo da invisibilidade no que se refere ao seu pertencimento étnico-racial, desconsiderando-a como sujeito histórico, possuidora de aptidão intelectual tanto quanto todos os outros povos de origem étnico-racial e geográfica diversa. Tal omissão tem sido alicerce para reverberar estigmas que colocam em descrédito as potencialidades e contribuições significativas dos afro-brasileiros e também impedimentos para pensar a situação educacional, social, política, econômica e cultural a nível nacional, de forma a atender as demandas específicas dos grupos segregados historicamente.

Diante de tanto “fogo cruzado”, posso dizer que os efeitos da minha identidade étnico-racial, de gênero e de classe também têm similitudes com tantas outras mulheres que prestam serviço na rede educacional brasileira. De acordo com Ministério da Educação e Cultura (IBGE, 2020), a participação das mulheres na educação chegava a 73,5% contra 26,5% dos homens. Em conformidade a isso, o mesmo pode-se dizer de Guaratinga. Na pesquisa de Castro (2021) realizada no território municipal, a amostra revelou que há maioria de homens na sala de aula, mas, “no geral [...] há predominância do sexo feminino no exercício da profissão” (Castro, 2021, p. 112).

Segundo o estudo de Castro (2021), na Rede Educacional de Guaratinga, considerando o grupo que fez parte do recorte de sua pesquisa, 35% das mulheres se autodeclararam pretas e 48% pardas, considerando os parâmetros estabelecidos pelo IBGE quanto ao “sistema classificatório de cor ou raça” (Osório, 2003). Verifica-se que, no município, 61% do quadro docente é formado por mulheres pretas.

Ainda vale elucidar que, compelida pela necessidade de superação dos impasses que foram e ainda são perenes na minha trajetória, fiquei intrigada pelo fato de, no nosso território, haver uma Universidade Federal. Então, mesmo já

²⁹ Segundo González (2020), “amefricanidade” parte de uma identidade cultural e política instituída na diáspora a partir da confluência de etnias africanas e ameríndias. Para além de suas determinações geográficas e socioculturais, aglutina todo processo de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas desenvolvidas por esses sujeitos ante o processo de escravização.

enfasiada pela precariedade da vida, cansada da luta pela manutenção do básico, busquei realizar um desejo que sempre me moveu e impulsionou: cursar o mestrado e chegar ao doutorado, de modo a ser mais uma mulher negra a quebrar as regras impostas pelo sistema colonizador. Assim, é possível mitigar os efeitos das políticas nefastas do sistema capitalista sobre as mulheres pretas, como também contrariar os dados estatísticos de diversos órgãos oficiais, os quais demonstram que, no território nacional, a dominância feminina nas universidades não contempla os 25% de mulheres negras que compõem a população brasileira³⁰.

No mais, constato que, à medida que fui desenvolvendo este capítulo usando a autoetnografia como suporte – partindo da biografia profissional, que, por sua vez, me obrigou a analisar vários processos dolorosos –, fui notando que já lançava mão de uma reflexão acerca de um processo histórico de negação em que determinaram o lugar da mulher negra nesta sociedade. Sobre esse aspecto, o procedimento da autoetnografia “propõe a pesquisa social numa prática ainda menos alienadora, em que o pesquisador não precisa suprimir sua subjetividade” (Motta; Barros, 2015, p. 1339). Enfim, as questões de raça, classe e gênero se interseccionam ao longo da minha trajetória enquanto mulher negra atuando em posições periféricas, segregada por quem exerce os cargos de domínio, de poder, e pelos seus subservientes.

2.2 Heterogeneidade/dimensões da EPJAI – raça, gênero, classe, pessoas com deficiências, geração/juvenilização

Discutir sobre as classes de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) é revelar o retrato étnico-racial dos sujeitos e desvelar as diferenças de gênero, classe, faixa etária, geracionais, de pessoas com necessidades especiais, dentre outras especificidades. Além disso, as pesquisas educacionais sobre a variedade de sujeitos que frequentam a EPJAI revelam que, apesar do processo de expansão da escola pública, a educação foi sendo construída sem levar em consideração tais especificidades. No entanto, neste trabalho, para a identificação do perfil racial dos estudantes da EPJAI de Guaratinga, utilizamos um dos procedimentos de recomendação do IBGE, quanto ao sistema classificatório de “cor”

³⁰ Disponível em: ufrb.edu.br. Acesso em: 30 maio. 2024.

ou “raça”: a heteroatribuição de pertença³¹, utilizando a fotografia como instrumento para nortear a percepção.

Mas, para falar sobre o pertencimento étnico-racial dessa população, é necessário compreender o contexto educacional em que estão inseridos, a partir da “aproximação com a identidade desses sujeitos” (Castro, 2021, p. 111). Com isso, pode-se entender como se delineia a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros na educação pública.

No âmbito da educação [...] local, voltada para a temática da diversidade étnicoracial, há muito o que se fazer, em razão de racismo no contexto escolar, do currículo até os livros didáticos que não contemplam a diversidade que a escola atende, excluem, notadamente os negros, indígenas, ciganos, entre outras etnias (Guaratinga, 2020, p.84).

A EPJAI, por natureza, está intrinsecamente articulada com as questões raciais, visto que cada vez mais é possível verificar que os educandos e educandas hoje inseridos na EPJAI são, em sua maioria, negros e negras. Esse fato sugere, por parte da Secretaria de Educação, a necessidade de compreender as lutas, as tensões e conquistas advindas de tantos movimentos sociais antirracistas. Nesse sentido, é possível identificar na localidade municipal a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena viva, pois faz parte do labor diário dos indivíduos jovens, adultos e idosos, negros(as) e brancos(as) inseridos na EPJAI. No entanto, a escola precisa exteriorizar e sistematizar as diversas manifestações tradicionais relacionadas à cultura africana, afro-brasileira e indígena nas ações educativas.

Os estudantes de EPJAI de Guaratinga compõem um público socioeconômico e cultural peculiar. Segundo a legislação vigente, esses estudantes têm direito à formação que lhes garanta aprendizagem “sistemizada dos saberes científicos historicamente construídos, articulados aos saberes cotidianos/senso comum [...], produzidos na realidade social em que se inserem” (Machado; Castro Rodrigues, 2013, p. 60).

As autoras ainda elucidam que os alunos da EPJAI são homens e mulheres (pais/mães) trabalhadores/as ou filhos de trabalhadores/as – adolescentes, jovens que ingressam precocemente ou estão em vias de se inserir no mercado de trabalho. Também há adultos empregados e desempregados, com traços de

³¹ Método em que outra pessoa define o grupo do sujeito.

identidade comuns, mas também divergentes. No entanto, é cada vez mais recorrente a entrada de adolescentes antes de completarem 15 anos, idade mínima para ingressar na modalidade. Esses sujeitos carregam um histórico de exclusão do ensino regular. As motivações são diversas: gravidez, abandono, repetidas reprovações, cumprimento de medida cautelar, trabalho, envolvimento com entorpecentes, delitos, ausência familiar, abuso, entre outros aspectos que levam os adolescentes a migrarem das classes regulares. Contudo, por algum motivo, precisam permanecer na escola, até para manter também a bolsa família.

Esses estudantes são adolescentes e jovens afrodescendentes, oriundos das classes populares, sendo moradores das periferias da cidade, das vielas dos povoados, das comunidades rurais, dos assentamentos e dos acampamentos – localidades com sérias questões sociais e econômicas. Há, por exemplo, falta de saneamento básico, como água e esgoto encanados, falta de incentivo ao esporte, ao lazer, à saúde e à educação de qualidade. São territórios também marcados por violência por assassinato e forte presença de drogas lícitas e ilícitas. São locais hostilizados pelo poder público.

Sobre esse aspecto, Chalhoub (2017) mostra-nos, em sua narrativa, que desde o século XIX criaram-se representações de sujeitos a partir do espaço geográfico e do lugar das moradias. Com isso, passou-se a denotar que “classes pobres” são “classes perigosas” Assim, as habitações foram sempre condições essenciais para definir quem eram e, ainda hoje, quem são: os sujeitos a viver naquele espaço, cortiços, barracos, favelas, dentre outros sinônimos usados para transformar os indivíduos em classes perigosas.

O Estado ainda hoje atua como no século XIX:

Defendia-se que o saneamento básico e as transformações urbanas não precisavam ter grandes compromissos com melhorias das condições de vida de pessoas” de baixa renda, “os negros, esses suspeitos preferenciais”, membros por excelência das “classes perigosas” (Barbosa, 2022, p. 76).

No entanto, sobre o aspecto étnico-racial, Castro (2021), ao analisar o Plano Municipal de Educação de Guaratinga, mostra que “esse é o único município que aparenta não ter desenvolvido base diagnóstica para sua elaboração [...]” (Castro, 2021, p. 106). Diante de tal situação, podemos presumir que os documentos oficiais da rede educacional desconhecem o perfil dos sujeitos da Rede de Ensino.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Portaria n.º 156, de 20 outubro de 2004 (Brasil, 2004c), com a finalidade de orientar as escolas públicas a incluir em suas fichas de matrícula os quesitos do Censo Escolar da Educação Básica. Entre os quesitos está a informação de cor/raça, que deveria ser coletada no ano seguinte, no censo escolar. Para esse procedimento, as escolas deveriam adotar as mesmas categorias utilizadas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena. E, caso a pessoa opte por não informar, há a opção cor/raça "não declarada".

Apesar de seu preenchimento ser obrigatório pelo responsável do aluno de até 16 anos incompletos ou pelo próprio aluno a partir dos 16 anos de idade, segundo algumas pesquisas muitas escolas não cumprem com essa diretriz. Tal situação deixa uma lacuna quanto à informação autodeclaratória para os profissionais escolares em sala de aula e, além disso, a omissão dessa informação inviabiliza uma comparabilidade entre as informações do IBGE e do INEP.

Sobre esse aspecto, a Escola Municipal Joessy Pereira dos Santos atende estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e é conhecida na cidade por ser uma escola cuja localização chama-se "toco da coruja", por estar na parte mais alta da cidade e ser considerada periférica. Destina-se a atender à demanda daquela população, que conjecturamos ser constituída em grande parte por pretos, pardos e pobres. Não há o campo cor/raça na ficha de matrícula desta unidade escolar. Portanto, presumimos que a escola trabalha as cegas, não reconhece as características étnico-raciais, socioeconômicas e outras informações importantes sobre a população para quem presta serviços educacionais.

A outra instituição pesquisada é a Escola Instituto de Educação, que recebe estudantes do 6º ao 9º ano e também alunos de EPJAI dos tempos formativos I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano). Está centralizada, próxima a prédios públicos, como Fórum, Secretaria de Educação, Prefeitura, APAE, entre outras instituições da cidade. A ficha de matrícula dessa escola possui o dado cadastral, mas a informação não é preenchida. Destacamos que, no ato da matrícula escolar, as fichas são preenchidas pelo secretário escolar ou pelos seus auxiliares. Diante desse contexto, podemos entender que o campo cor/raça enfrenta resistência em ser respondido.

Observou-se que os agentes escolares, nas funções de secretários ou auxiliares, parecem deter o poder de identificar e definir a identidade em relação ao pertencimento racial cor/raça dos estudantes. Mesmo assim, não o fazem.

Ressaltamos que o preenchimento do campo raça/cor nas fichas de matrícula constituiu-se em um material de grande relevância para esta pesquisa e para a abordagem que se pretendeu realizar. Portanto, a busca por esse documento tinha como objetivo conhecer o perfil étnico-racial dos estudantes que são atendidos pelas escolas, principalmente dos estudantes de EPJAI, e como eles eram identificados na categoria cor/raça.

Ao consultar tal documento, verificou-se a ausência de informações. Desse modo, recorreremos à pesquisa desenvolvida por Castro (2021), que teve como lócus, dentre outros, o município de Guaratinga e que tratou sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003. Nesse estudo, participaram da amostragem professores e alunos. Assim, constatamos que os alunos do “Ensino Fundamental II Regular que fizeram parte do recorte, 68,18% autodeclararam-se pardos e 18,18% pretos, portanto, 86,36% dos estudantes de Guaratinga são negros/as” (Castro, 2021, p. 119). Salienta-se que esse exemplo não contempla os estudantes de EPJAI, mas podemos entender que a situação se repete nessas turmas, considerando que muitos desses estudantes que responderam a pesquisa de Castro (2021) têm vínculos familiares – como pais, mães, avós, avôs, tios, tias etc. – que estão nas classes de EPJAI.

Portanto, para traçar o perfil dos estudantes de EPJAI de Guaratinga, valho-me da observância. Ao conviver diariamente no labor da docência no município, conheço bem a realidade em que, diferente do ensino regular, a modalidade da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) se apresenta. Além disso, trago algumas fotografias e suas análises a fim de comprovar a multiplicidade de sujeitos que atuam nas salas de EPJAI.

Assim, para demarcar o perfil étnico-racial dos alunos, valemo-nos dos recursos imagéticos (fotografias). Algumas delas foram cedidas pelos professores, outras foram extraídas da rede social (*Facebook*) da Escola Instituto de Educação. Essas fotos são resultado da função autofotográfica, ou seja, os sujeitos (professores e alunos de EPJAI) produziram suas próprias fotografias, as quais são apresentadas aqui, tendo como intuito analítico o perfil étnico-racial dos estudantes.

Desse modo, a fotografia logo abaixo (Figura 3) mostra os estudantes de EPJAI da Escola Municipal Jovina Pereira. Eles/as são estudantes trabalhadores/as das lavouras da agricultura familiar, são vaqueiros das grandes propriedades do agronegócio, são catadores de café, são entregadores de leite, são tropeiros, são pessoas que vão para a escola com apenas uma ou nenhuma refeição diária, que andam longas distâncias para chegar à escola, alguns são ex-alunos das classes regulares com defasagem idade/ano. Ainda há os que foram privados de estudar em idade esperada para ajudar os pais a trabalhar ou tomar conta dos irmãos menores para os familiares proverem o sustento. São filhos de mães solo, viúvas, desempregadas, subempregadas; são jovens cujos pais/mães ou responsáveis sonham para eles um futuro diferente dos seus. Segundo Oliveira (2005), os jovens da EPJAI diferem de outros adolescentes/jovens por terem responsabilidades precoces.

Essa fotografia (Figura 3) é parte de um vídeo feito pela turma para prestar apoio aos familiares de um estudante desta classe de EPJAI que teve sua vida encerrada devido a um choque elétrico ocorrido na quadra poliesportiva do povoado. Esse fato aconteceu, ainda que o risco de exposição a fios elétricos na comunidade tenha sido antecipadamente anunciado às autoridades públicas do Município. Trata-se de mais um dos vários exemplos que compõem os dados dos Índices de Vulnerabilidade Juvenil e dos Atlas e Mapas da Violência que nos mostram a dura realidade a que estão submetidos os adolescentes e jovens pretos e pobres de Guaratinga.

Tal situação foi motivo de manifestação pública da comunidade montealegrense, além de pauta de notícias em diversos *sites* da região e da plenária da Câmara de Vereadores. No entanto, até o momento, ainda estamos aguardando a averiguação por parte das autoridades policiais e posteriormente o desfecho do caso com a culpabilização criminosa da atual gestora bem como de todos os agentes públicos que negligenciaram o alerta. A comunidade, por sua vez, reiteradamente informou à administração sobre os perigos de morte em torno da exposição de fios elétricos no referido espaço público frequentado principalmente pelos estudantes, segmento em maior situação de desigualdade e vulnerabilidade.

Figura 3 – Perfil étnico-racial dos alunos da EPJAI



Fonte: Foto cedida pelo professor Fábio Willy (no centro da imagem) e seus alunos de EPJAI na Esc. Munic. Jovina Pereira, Povoado de Monte Alegre – Guaratinga/Bahia, 2023.

Considerando minha percepção presumida, ao olhar e analisar cuidadosamente as imagens é possível constatar a presença majoritária de alunos de cor preta, demarcando a escola pública e, especificamente, as turmas de EPJAI como um gueto. “A foto, possui uma força constativa [...]” (Barthes, 1984, p. 132). No entanto, é necessário evidenciar as implicações de ser jovem negro e negra, morador/a das periferias urbanas e rurais, os/as quais têm suas trajetórias e experiências de vida marcadas pela condição socioeconômica desfavorável, engendradas pelo preconceito social e racial e outras adversidades.

A literatura sobre identidades juvenis negras mostra que o processo de construção da identidade étnico-racial da criança negra se dá de forma tensa, configurando-se no movimento de afirmação e/ou negação, mas a família, segundo Gomes (1995), é a base para a construção dessa identidade através do empoderamento do ser negro/a, “dos valores sociais, culturais e simbólicos, entre outros aspectos” (Sarti, 2004, p. 124), haja vista que na escola há uma lacuna no que concerne a debates sobre a identidade étnico-racial do jovem. Portanto, entender-se negro/a é um desafio, uma vez que as referências sociais, culturais, financeiras e simbólicas pouco contribuem para a afirmação dessa identidade.

Ademais, a população juvenil negra enfrenta problemas para ingressar no mercado formal de trabalho, sendo a escolarização o principal requisito. Esse é o motivo básico pelo qual os estudantes da zona urbana retornam à escola buscando

a modalidade de ensino EPJAI. Assim, podemos entender que os jovens compreendem a importância do processo escolar como um caminho de possível acesso ao mercado de trabalho. Todavia, o discurso entre a relação mercado de trabalho e educação escolar não leva em consideração “outros mecanismos e critérios de seleção e exclusão que ultrapassam a escolarização básica” (Silva, 2010, p. 114). Esses desafios estão relacionados com o aumento das desigualdades sociais, da exclusão social e étnico-racial que estabelece o tipo de trabalho e de trabalhador.

Essa situação inviabiliza a inserção do/a jovem negro/a no mercado formal de trabalho, embora o trabalho seja uma experiência precoce na vida dessa população. Entremeados na informalidade, nos chamados “bicos”, executando atividades em diversas áreas (tanto nos centros urbanos como rurais), por meio de dessas ocupações garantem suas subsistências e de seus familiares. Alguns jovens, mesmo diante de esforços exaustivos, ainda conseguem concluir a educação básica através da EJPAl como estratégia de formação para ingressar no mercado de trabalho formal.

Dessa forma, compreender a situação da juventude de Guaratinga requer um olhar sobre os processos de vulnerabilidade social e cultural, além da privação alimentar, o que expõe os jovens às violências e a cooptação de mão de obra barata em atividades insalubres. Esses sujeitos estão vulneráveis à corrupção dos traficantes e de outras instituições que coadunam com a marginalização juvenil negra. Sobre esse aspecto, o PTDSS³² (Bahia, 2016b) mostra que, entre os desafios encontrados no diagnóstico realizado no Território de Identidade Costa do Descobrimento, há elevados índices de violência envolvendo jovens pobres, fato que conduz muitos deles à morte.

Tomando as imagens como cerne desta discussão, vale ressaltar que a fotografia aqui empregada, além de mostrar o fenótipo dos jovens, permite, segundo a literatura, que se narre através dela o mundo que nos cerca. Assim, podemos contar nossas histórias, pois há na fotografia capas, códigos sobre os quais podemos construir nossa mensagem.

³² PTDSS – Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário.

[...] Um fragmento fotográfico [...] pode nos levar a descobrir dados e fatos cruciais no interior – sua realidade interior – em que uma cena se expande no nosso imaginário e se mostra em toda a sua plenitude, no passado; mais para além de sua face externa, há o aparente do documento, que é, entretanto, ponto de partida de toda investigação [...] (Kossoy; Schwarcz, 2012, p. 28).

A foto a seguir demonstra a satisfação de um trabalho pedagógico realizado com entusiasmo e êxito na classe de EPJAI pela professora e os alunos, com ações que inspiram e transformam o processo de ensinar e aprender. Nesse aspecto, os profissionais da Escola Instituto de Educação é referência. Mesmo com poucos recursos e más condições de trabalho, além de tantas outras desmotivações, os docentes reinventam a escola, de modo a atrair os estudantes de EPJAI para o centro do processo. Assim, a imagem, segundo a professora, marca a finalização de um dia de aula comum.

Figura 4 – Alunos de EPJAI da Escola Municipal Instituto de Educação



Fonte: Foto cedida pela professora Renilda (2023).

Nesse contexto, podemos afirmar que, entre os alunos da EPJAI, prevalece a faixa etária de 15 a 29 anos, configurando-se em uma presença cada vez maior de adolescentes e jovens nessa modalidade em detrimento de um número grande de adultos que deveria ser atendido. Porém, a Rede Educacional não os tem alcançado ou, mesmo quando eles a procuram, muitos não têm permanecido, inclusive por questões geracionais. A questão da juvenilização da EPJAI já foi constatada em trabalhos como de Costa (2008), Andrade (2004), Silva (2010). Trata-se de um

fenômeno que denuncia tanto a precariedade das instituições educacionais quanto as mazelas da sociedade.

As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EPJAI (Carvalho, 2009, p. 2).

No cotidiano das escolas de Guaratinga, os docentes apontam as motivações que têm levado os alunos de 15 a 17 anos para a EPJAI:

- (1) *“[...] a necessidade de trabalhar, as meninas porque adquirem filhos, aí saem dos estudos, depois querem voltar a estudar e procuram a EPJAI, conflitos com a escola durante o dia, briga com professores e colegas, mau comportamento e isso leva a escola a entregar a transferência, entre outras situações”* (R. M. O., 2014).

Tais fatores estão imbricados com as questões de assimetria social, o que requer das instituições educacionais ações que reconheçam esses sujeitos “[...] não como acidentados ocasionais que [...] abandonaram a escola. [...] repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe” (Arroyo, 2007, p. 30). São sujeitos constituídos por trajetórias pessoais e escolares truncadas.

Além de problemas de ordem administrativa e pedagógica, segundo Arroyo (2007) a EPJAI adquire como política pública uma nova configuração, carecendo, portanto, ser reconfigurada para atender as demandas.

- (2) *“[...] ela tinha muita dificuldade, uma das principais queixas dos alunos, era alguns comportamentos dos alunos menores, tiravam de outras modalidades para colocar na EPJAI, aqueles idosos não suportavam”* (S. P. C. S., 2013).

No entanto, o município lócus desta investigação, até o momento, não apresentou uma proposta que atenda a essa diversidade etária e geracional, o que tem sido um desafio para o trabalho do/a professor/a, tanto no que se refere ao processo de ensino quanto de aprendizagem. Essa questão se apresenta principalmente em relação aos idosos, que apresentam outras dificuldades as quais se relacionam com os aspectos cognitivos que envolvem o aprender.

Ademais, a aproximação dos estudantes com experiências de vidas tão diferentes muitas vezes se traduz em conflitos, com acusações relacionadas ao direito à permanência de um e não de outro grupo em sala de aula. Todavia, há casos em que a amizade entre eles se estabelece, e a convivência é pacífica. Assim, as dificuldades vão sendo transformadas e se estabelecendo em novos vínculos que contribuem efetivamente na melhoria do relacionamento e na autoestima da turma.

Além disso, no cotidiano, é visível nos olhos e no comportamento de alguns adolescentes a apatia, o olhar baixo e desfocado, a desmotivação e o desinteresse pelos estudos. Outros apresentam-se com o comportamento agressivo, a desobediência às autoridades da escola e também aos familiares. Nada na escola é interessante para eles/as. Assim, é necessário que a rede educacional encontre estratégias que traduzam todas as incertezas em ações. Estas devem intentar devolver a esses adolescentes o desejo de estar na escola de forma significativa, de modo que possam ser protagonistas de suas aprendizagens e enxerguem o ambiente escolar como um espaço importante, acolhedor, e que fomenta atividades interessantes.

Diante desse cenário, vale ressaltar a necessidade de se pensarem políticas públicas a partir da realidade, do contexto sociocultural, dos interesses e da identidade desses adolescentes. Segundo Machado e Castro Rodrigues (2013), os interesses desses sujeitos diferem de outros, pois, além de assumirem precocemente responsabilidades, eles também valorizam a identidade de pertencimento, a sociabilidade em grupo, desenvolvem gírias, gostam de manifestações culturais, se expressam de forma mais espontânea, são críticos, têm valores, pensam e buscam melhores oportunidades de emprego, enfim, procuram a afirmação da autoestima.

As figuras 5, 6 e 7, de acordo com o relato do professor da área de Ciências, Fábio Willy, referem-se ao projeto “Horta na escola”, desenvolvido com a turma de EPJAI em 2023. Essa ação é resultado da parceria da coordenação pedagógica com o referido professor. Os frutos dessa plantação são doados para a complementação da merenda escolar. Os alunos, além de preparar o solo para o cultivo, compraram as sementes e adquiriram adubos nos currais das fazendas próximas a suas moradias e à escola.

Figura 5 – Alunos de EPJAI da Escola Jovina Pereira, povoado de Monte Alegre / Guaratinga (BA)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Fábio Willy (2023).

Figuras 6 e 7 – Produção de hortaliças na Escola Jovina Pereira, povoado de Monte Alegre / Guaratinga (BA)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Fábio Willy.

Mesmo não sendo estimulados pela política da Rede Educacional, os docentes, dentro de suas possibilidades, tentam oferecer práticas pedagógicas contextualizadas às tarefas laborais dos estudantes. No entanto, é necessário partir da premissa de que a Rede de Ensino deveria conhecer seus alunos, de modo a indagá-los sobre quem são, quais são seus interesses, suas necessidades, seus trabalhos, seus sonhos, os dados sobre sua trajetória escolar, suas perspectivas educacionais, além de outras informações que possam levar a conhecê-los e, desse

modo, considerar seus anseios, saberes e experiências. A partir desse diagnóstico, então, traçar ações que possam contemplar seus objetivos.

Mesmo sendo “imóvel, a fotografia reflui da apresentação para a retenção” (Barthes, 1984, p. 134). Assim, podemos evidenciar a atuação de sujeitos sociais que não medem esforços para ministrar aulas mais inclusivas, dignas e de qualidade. Esse trabalho ocorre a despeito de sistemas educacionais inoperantes e ineficientes que ignoram homens e mulheres excluídos socialmente, sendo frutos de um sistema capitalista perverso, que não valora a vida, que rejeita a trajetória histórica e fortalece a assimetria social.

Portanto, as imagens representam a certeza de que a educação para os jovens exige uma postura diferenciada, comprometida, contextualizada, viva, afetiva e efetivamente mais aproximada dos saberes e fazeres dos estudantes, em que gestores, docentes e discentes tenham condições de construir coletivamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim desvelam-se conhecimentos, fortalecem-se laços de pertencimento, de solidariedade, ressignificam-se práticas e valorizam-se saberes culturais tão desprezados pelas epistemologias tradicionais.

A próxima imagem demarca a culminância de um projeto sobre a Páscoa, realizado pelo Professor Haroldo e seus alunos de EPJAI. Assim, fica demonstrada a capacidade desse docente de articular os aspectos socioculturais da comunidade as datas especiais por meio de atividades práticas e diversificadas como a produção artesanal de imagem simbólica.

Figura 8 – Alunos de EPJAI da Escola João A. Ferreira, povoado de São João do Sul, Guaratinga (BA) (2017)



Fonte: Foto cedida pela coordenação da escola (2023).

Enfim, podemos dizer que, além de outros aspectos importantes, para atender os estudantes de EPJAI em Guaratinga é necessário dialogar pedagogicamente com suas “identidades, a cultura, as trajetórias descontínuas [...], de modo que sejam vistos como sujeitos concretos, inseridos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas” (Machado; Castro Rodrigues, 2013, p. 65).

Os/as estudantes adultos/as são geralmente pessoas que não tiveram nenhuma possibilidade de frequentar a escola, pois sempre viveram em situações desfavoráveis em relação a outros grupos que usufruem tanto da educação escolar como de outros bens culturais. Esses sujeitos são aqueles que ingressaram cedo no mercado de trabalho para manter o sustento de seus familiares, são os mesmos que já sofreram a exclusão de direitos básicos desde suas ancestralidades e continuam experienciando cotidianamente problemas em virtude de não possuírem o conhecimento da leitura e da escrita. Agora, tentam ingressar e permanecer na escola, objetivando demarcar sua posição social através do processo de escolarização e, assim, lutar com mais eficiência pela garantia de sua sobrevivência.

Os espaços da modalidade de EPJAI são referenciados por pessoas pretas que vivem na marginalidade social, um público que “vive a cultura do silêncio”, como dizia Paulo Freire. As salas de aulas são tomadas pela superdiversidade – pessoas jovens, adultas e idosas, donas de casa, aposentadas/os, trabalhadores/as formais e informais, subempregados, pequenos comerciantes, desempregados, que buscam o conhecimento educacional visando acessar e garantir seus direitos básicos bem como o reconhecimento social.

Emerge, portanto, a necessidade de ressaltarmos o princípio da interseccionalidade nos estudos sobre os estudantes de EPJAI, uma vez que ele nos permite entender as diferenças por meio da raça, gênero, classe social, sexualidade, idade, deficiências, orientação sexual, dentre outras diferenças que se cruzam e os constituem como grupos minoritários invisibilizados pelas políticas públicas as quais não têm dado conta de abarcar as especificidades que tomam conta dos terreiros das escolas públicas de Guaratinga. Esse cenário retrata, além da diversidade, a realidade social das salas de aulas de EPJAI, tornando-as espaços de convivências interculturais, um ambiente de possibilidades, de reconstrução de identidades.

São pessoas que assumem uma postura diferenciada diante dos estudos e da vida diária, que são mais objetivas diante do interesse em alcançar suas metas e resolver suas dificuldades. Procuram ingressar ou manter-se no emprego através da

qualificação profissional, veem a escola como meio de transformar suas posições econômicas e sociais, “buscam a independência do ler e escrever a palavra e o mundo” (Oliveira, 2004).

Vale ainda salientar que o acesso à educação escolar sempre foi um privilégio da elite política e econômica deste país. No que se refere à educação de adultos, enquanto direito básico e humano, foi por muito tempo negado, o que explica o fato de alguns trazerem em suas bagagens um percurso de nenhuma escolaridade ou estudos ineficientes. Assim, há interesses, motivações, experiências e histórias de vida que os mobilizam a buscar a escola.

Podemos ainda acrescentar que essas pessoas, além de serem cunhadas pelo processo de preconceito racial, discriminação e negação de seus direitos desde suas infâncias, ainda continuam padecendo com a marginalização imposta pelo sistema capitalista que os considera improdutivos e incapazes de continuar colaborando com o desenvolvimento da sociedade atual. Assim, motivados pelos desafios devido à falta de leitura e escrita e com a necessidade de construir autonomia frente às situações do dia a dia, tentam iniciar ou recomeçar suas trajetórias escolares. Outros vão em busca de burlar a solidão, socializar, fazer amizades. Porém, no dia a dia da sala de aula, são envoltos por desafios na aprendizagem. Eles/as são, no entanto, mais persistentes, apesar dos traumas, mágoas e ausências que a vida lhes imputou.

Da mesma forma, a educação para as pessoas com necessidades especiais, por força da Lei de Inclusão (Brasil, 2015b), o município, incorporou as pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas com deficiências diversas à EPJAI. A fotografia “9” é exemplo do trabalho pedagógico realizado pelos professores da Escola Instituto de Educação, os docentes, se desdobram para atender cada estudante individualmente, mesmo numa sala lotada por sujeitos com necessidades especiais diversas e carências educacionais distintas.

Figuras 9, 10, 11 e 12 – Pessoas com deficiência que estudam na EPJAI



Fonte: Fotos cedidas pela professora Renilda Maria (2023).

As figuras 9, 10, 11 e 12, de acordo com as informações da professora Renilda Maria, foram produzidas durante diversas oficinas pedagógicas realizadas com os estudantes especiais, na sala de aula, na biblioteca e no auditório da Escola Instituto de Educação. Mesmo sem formação para atuar com tanta diversidade, os professores compreendem que o trabalho com esse público precisa ser mais aprimorado e com atividades diversificadas, de modo a atingir aspectos cognitivos importantes, como atenção, concentração, ouvir, falar, confeccionar, entre outros. Assim, os estudantes são constantemente desafiados com atividades artísticas,

como pinturas, painéis, danças, músicas e tarefas audiovisuais, além de participarem ativamente das datas comemorativas da escola.

Diante do contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c), implementa-se a educação inclusiva como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Sendo assim, alunos com deficiência que não tiveram acesso ou foram excluídos dos espaços educacionais têm o direito à escolarização, como qualquer outro jovem ou adulto nessa condição. Sobre este aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c, p. 17) afirma que

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (Brasil, 2008c).

Do mesmo modo, os manuais de orientação aos gestores e docentes produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) dentro do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade reiteram a conceituação dessa modalidade de ensino como de caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, aí incluída a Educação de Jovens e Adultos (Siems, 2011, p. 63). Com isso, podemos entender que a EPJAI deve ser vista como uma política educacional cada vez mais necessária para a efetiva educação permanente e construção de uma sociedade mais equânime (Brasil, 2000b).

Pesquisas revelam que, no Brasil, o sujeito que apresenta alguma deficiência e possui entre 7 e 14 anos de idade está propenso a não frequentar a escola e viver em estado de analfabetismo; quanto aos que estão entre 13 e 17 anos, a situação é quatro vezes mais grave. Esse fato indica a possibilidade de serem alunos de EPJAI (UNICEF, 2003 *apud* Souza; Silva, 2016). Sobre esse aspecto, o censo do IBGE (2010a) informa que 61,1% da população com algum tipo de deficiência que possuem 15 anos ou mais não tinham instrução ou possuíam apenas o Ensino Fundamental incompleto, enquanto pessoas da mesma faixa etária sem deficiência totalizavam um percentual de 38,2% (Souza; Silva, 2016).

Ressaltamos que não temos a pretensão de realizar um estudo da arte sobre o tema “alunos com necessidades especiais”, mas mostrar o grau de heterogeneidade em que se encontra na modalidade de EPJAI em Guaratinga. Nesse contexto, o advento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2015a) trouxe avanços consideráveis na ampliação do direito à educação, com metas e estratégias que visam a elevação da qualidade do ensino para todas as modalidades.

Com isso, o município incorporou ao Plano Municipal de Educação (Guaratinga, 2015) a meta 4 do Plano Nacional de Educação e vinte estratégias para serem implementadas no decorrer de vigência do PME/2015. No entanto, ainda há muito para ser feito no sentido de garantir a inclusão com qualidade das pessoas com deficiência nas classes de EPJAI.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2015a; Guaratinga, 2015).

No caso específico desse município, as pessoas com necessidades especiais não frequentavam a educação básica; viviam confinadas aos lares. No entanto, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Guaratinga (APAE) na década de 90, pessoas com síndrome de Down e outras especificidades passaram a frequentar a instituição. Ali, participavam de aulas com objetivo de aprender a ler e escrever, a realizar atividades artesanais, culturais e atividades esportivas.

Entretanto, com a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, por força da Lei n.º 13.146/2015 em seu art. 28, inciso I, incumbiu-se o poder público de assegurar um “sistema educacional inclusivo” em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2015b). Apesar desse dispositivo, a APAE continuava atendendo muitas crianças, adolescentes, jovens e idosos.

As queixas, porém, eram constantes por parte dos professores em relação à presença de alunos especiais nas salas regulares. Eles não sabiam como lidar com esse público. Assim, a partir de 2017, iniciou-se uma mobilização na Secretaria de Educação com o objetivo de encaminhar os alunos para os profissionais de saúde, a

fim de se realizarem os procedimentos necessários para a obtenção do laudo médico e posterior inclusão desses estudantes no censo escolar.

Enquanto isso, os estudantes atendidos pela APAE continuavam na instituição, visto que havia resistência por parte dos profissionais que não desejavam ir para as unidades de ensino regular. No entanto, em 2021, os alunos da APAE foram matriculados nas modalidades regulares. Atualmente, eles/as estão presentes em todas as etapas, inclusive na EPJAI.

Porém, a Escola Instituto de Educação criou duas classes de EPJAI exclusivas para alunos/as especiais, adolescentes, jovens e adultos/as. Esses estudantes são oriundos/as da APAE. Mas, tal como no Ensino Fundamental regular, a rede educacional não se preocupou com a qualidade de atendimento inclusivo. As más condições contemplam da estrutura física ao apoio material, técnico e pedagógico. São poucos os docentes com formação na área da educação inclusiva.

A Secretaria de Educação apenas obrigou as escolas a aceitarem os alunos, mas não se importou com as condições de atendimento. Diante do contexto de precariedade, destacam-se as várias especificidades e faixas etárias que se confundem e convivem nessas turmas, além de repetências contínuas. Essa situação coaduna com a mentalidade perversa de que a pessoa com necessidade especial não tem capacidade para aprender a ler, escrever e gerir sua vida cotidiana. Assim, a EPJAI, como uma extensão da Educação Especial, corre o risco de se tornar mais um espaço segregativo.

É salutar a formação dos profissionais para o atendimento que favoreça a inclusão, como determina a Lei n.º 9.394/96 em seu artigo 59, inciso III, que os sistemas de ensino assegurarão professores especializados e capacitados para atender aos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). No entanto, é necessário destacar que, culturalmente, o sistema de ensino tem atribuído ao corpo docente a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos, esquecendo-se de que, para se fazer uma educação de qualidade e equinâme, o município precisa fornecer as condições favoráveis. Para isso, é imprescindível investimento em formação, mas também na estrutura física e material, conforme está preconizado na legislação. Nesse sentido, Guaratinga foge ao princípio básico da inclusão: as escolas regulares não foram adaptadas para atender tais especificidades e, desse modo, o modelo de inclusão preconizado pela UNESCO (1994) destoa da realidade local.

Uma escola inclusiva precisa, sobretudo, “transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (Glat, 2007, p. 16). O ingresso das pessoas com deficiência na modalidade EPJAI é um avanço, porém não é garantia de inclusão e aprendizado escolar, ainda mais quando as salas de EPJAI foram constituídas só por pessoas com necessidades especiais. Isso nos leva a entender que a proposta não contempla a regra da política de inclusão.

A respeito dessa situação, podemos constatar, nos relatórios³³ de avaliação da aprendizagem referente à turma de 1º ao 5º ano (2023) do turno vespertino, o grau de dificuldade de cada estudante e a preocupação dos docentes em relação à aprendizagem e à necessidade do acompanhamento de outros profissionais. Além disso, ainda é possível ler na lista de identificação da turma, no campo “cor”, que no requisito se lê “não declarado” para todos os alunos que compõem a listagem. No entanto, as fotos, além de ampliar o olhar, neste contexto sócio-histórico aludem à subjetivação dos sujeitos em constantes movimentos (Strappazzon *et al.*, 2008). Através das imagens está evidenciado que os alunos especiais das turmas de EPJAI são pretos e pretas. Portanto, provenientes de diversos atravessamentos de cunho histórico.

As Figuras 13, 14 e 15 registram, segundo a professora Renilda Maria, o primeiro dia de aula desses estudantes na escola regular. Logo, saíram vestidos a caráter, uniformizados, e visitaram todas as repartições públicas da cidade, como a Câmara de Vereadores, a Prefeitura, a Secretaria de Educação e a rádio comunitária. Inclusive, deram depoimentos sobre essa inserção na escola, de modo que o objetivo era dar publicização à sociedade sobre a integração dos estudantes especiais à comunidade educacional regular.

³³ Informações retiradas do diário escolar da Escola Instituto de Educação referentes à turma de EPJAI do tempo formativo I (1º ao 5º ano do ano de 2022).

Figura 13 – Alunos da Escola I. E. G. (2023). 1º. Dia de aula na escola regular.



Fonte: *Facebook* da Escola I. E. G. Disponível em: [facebook.com](https://www.facebook.com). Acesso em: 25 fev. 2024.

Figuras 14 e 15 – Pessoas com necessidades especiais da EPJAI, Guaratinga (BA) (2023). 1º. Dia de aula.



Fonte: *Facebook* da Escola I. E. G. Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: 25 fev. 2024.

Vale ressaltar que os relatórios foram analisados de forma aleatória, mas é necessário demarcar que essa turma é formada por dezenove estudantes, dentre eles, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Doze deles cursam do 1º ao 3º ano, e sete estão no 4º e 5º anos. A tabela abaixo é uma demonstração do gênero e da idade de cada indivíduo que compõe a classe.

Tabela 1 – Faixas etárias da turma de EPJAI Vespertino (2023), Escola Municipal I. E. G.

Escola	
Escola Municipal I. E. G.	
Turma	
EPJAI Vespertino (2023)	
Gênero	Faixa etária
Masculino	16, 18, 18, 25, 30, 30, 34, 36, 44, 53, 60 e 74
Feminino	13, 18, 18, 24, 35, 39 e 50

Fonte: Organizada com dados das Atas de resultados finais (2023).

Além desse aspecto, evidenciamos nos relatórios de avaliação os pedidos de socorro por parte dos professores no que se referem a:

Relatório 01: [...] necessita de ajuda de uma equipe multidisciplinar para entender como funciona o processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento neurológico. [...], quanto a matemática, apresenta evolução, [...] os alunos nos apresentam pouca perspectiva.

Relatório 02: [...] precisa desenvolver as habilidades de leitura; não reconhece as letras do alfabeto, não reconhece as letras do próprio nome [...], faz-se necessário acompanhamento com um psicopedagogo, terapeuta e neuro.

Relatório 03: [...] precisa de ajuda do professor/monitor em tempo integral. [...] precisa de ajuda de profissionais da equipe multidisciplinar, em especial um terapeuta para desenvolver melhor as habilidades motoras e um psicopedagogo para desenvolvimento de habilidades cognitivas, precisa de acompanhamento nutricional [...].

Relatório 04: [...] precisa realizar trabalho em parceria com alguns profissionais da equipe multidisciplinar, [...] psicopedagogo, neuro e um assistente social.

Ademais, os relatórios mostram as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita, alguns percalços com a socialização e também apontam os avanços de alguns desses estudantes. Alguns deles já estão se apropriando da leitura, da resolução de problemas matemáticos, dentre outras aprendizagens e socializações.

É importante destacar que os profissionais docentes fazem o que podem para atender esses sujeitos, e a escola oferece o que dispõe para garantir o atendimento das necessidades educacionais de todos. No entanto, essa instituição se defronta com a inoperância da Secretaria Municipal de Educação, que não considera a diversidade de sujeitos da EPJAI. Com isso, os professores enfrentam demandas frente ao desafio de ministrar um ensino de qualidade para pessoas tão distintas, com necessidades específicas.

Desse modo, podemos concluir que a política pública de EPJAI em Guaratinga não leva em consideração o acesso com permanência e êxito dos estudantes. Cabe, portanto, reafirmar que essa modalidade, na sua essência, tem caráter inclusivo; além das características étnico-raciais, de gênero e classe, agrega mais um público historicamente excluído: as pessoas com deficiência. Assim está posta a multidiversidade de categorias inseridas nas turmas de EPJAI do município de Guaratinga.

Além disso, é necessário se levar em conta que as pessoas com deficiência possuem diferentes reivindicações da população considerada não deficiente. No entanto, fazem parte dos mesmos grupos de pessoas também caracterizadas por questões de raça, classe, gênero e outras diversidades, pois igualmente reivindicam e vocalizam igualdade de direitos e reconhecimento social.

2.3 Dinâmica de poder em Guaratinga (BA)

Nesta subseção, trazemos uma narrativa que julgamos ser de grande pertinência para tornar evidentes as complexas relações que convergem para o estado de exceção da política pública de EPJAI em Guaratinga. Trata-se de fatos do cotidiano; nesse caso, indispensáveis por revelarem a realidade local. São, porém, aspectos ocultos, que se encontram fora dos arquivos oficiais, em outros tipos de fontes as quais puderam ser “garimpadas” pela minha subjetividade ao longo dos anos de ofício docente. Consequentemente, marcas da minha subjetividade se apresentam como inevitáveis críticas.

Guaratinga, desde o início de sua emancipação, forjou sua economia através da monocultura do cacau. Com o sistema econômico agora descaracterizado, buscam-se novas alternativas, o que tem provocado implicações socioeconômicas, crises identitárias e o reordenamento de estruturas sociais que envolvem a amizade política entre grupos que representam instituições religiosas, latifundiários, empresários, famílias tradicionais e advogados pela disputa do poder político municipal. Com raras exceções, participam dessa disputa pessoas advindas da classe de baixo poder aquisitivo e, nesse caso, têm sua campanha político-partidária financiada pelos grandes agiotas da região, comunidade cigana, empresários ou grandes latifundiários.

Assim, valemo-nos das contribuições de Bittencourt (2011) ao abordar que “[...] o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações [...]” (Bittencourt, 2011, p. 168). Analisar o cotidiano e a história do município é, por essa razão, relevante para a compreensão do perfil social dos estudantes da EPJAI.

De acordo com Jean Blondel (1957, p. 40), são “três os canais que levam sucessivamente para o poder coronelístico: a fortuna, a parentela e as profissões liberais, principalmente médicos e advogados”. Nesse cenário, inclui-se o município em questão, engendrado pela alternância de poder político-partidário centrado em grupos familiares que disputam sempre o poder executivo local o qual funciona pela forma “peculiar de manifestação do poder privado [...], que tem conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa” (Leal, 1997, p. 40). Assim, as práticas administrativas se materializam pelo viés do coronelismo, do jaguncismo local e pela violência que constitui o imaginário social, político e ideológico das pessoas.

Segundo Queiroz (1989), os coronéis da atualidade usufruem de um poder que tem origem nas práticas de suas profissões, colocadas a serviço da política; portanto, integradas à estrutura já existente. Esses sujeitos estão ligados aos antigos coronéis pelo casamento e outros laços, além de permanecerem coexistindo pela prática do favoritismo, afilhadismo, compadrio e da arregimentação de votos. O autor percebe o fenômeno como uma estrutura de clientela política originada nos grupos de parentela. Dessa forma, podemos ratificar que o sentimento ambicioso, o desejo, a busca pelo poder e a valorização do ter cada vez mais contrastam com o desemprego, a fome, o analfabetismo, a violência, o uso e o comércio de drogas ilícitas pelos mais jovens, a falta de oportunidade de emprego em outros espaços do mundo do trabalho, abusos e explorações de toda ordem. Tudo isso leva à submissão da população pobre e também de muitos funcionários públicos aos designios de cada político.

A esse respeito, Stuart Hall (2006, p. 12) afirma que “a identidade, então, costura o sujeito à estrutura”. Sem oportunidades de emprego, as pessoas veem como única possibilidade ser indicadas por um vereador ou outro agente político a uma vaga de trabalho na prefeitura. Com isso, muitos ficam sujeitos a qualquer mandonismo, sem o direito de contestar qualquer ordem.

Nessa direção, os gestores da Secretaria Municipal são os ocupantes dos cargos de livre nomeação e exoneração – funções sempre ocupadas por cabos eleitorais, sendo eles do quadro de profissionais concursados ou não – ou por pessoas indicadas pelos financiadores do pleito eleitoral. Desse modo, acordos visando acomodar lideranças políticas, assim como a dominação por parentela, figuram-se enquanto estratégias para manter o *status quo* de determinados grupos. Além de diversos cargos, essas pessoas ainda usufruem de bens públicos a bel-prazer, inclusive para enriquecimento econômico.

Ressaltamos que essas filiações não compartilham divisões ideológicas, mas são compostas por um grupo familiar ou político considerado como base para defender o mandato daquele sujeito. Para isso, utiliza-se de diversos reordenamentos para a manutenção de um sistema político informalmente organizado, subjacente às instituições formalmente definidas pelo poder político local. Essas estratégias corroboram para a reiteração do “prestígio” político por vários mandatos, fundado no poder pessoal compartilhado com membros da família. Esse fenômeno é fortalecido pela fidelidade de um grupo de vereadores, de instituições religiosas e organizações fraternais que lhe conferem força política para permanecer e usufruir da hegemonia do poder.

Como podemos observar, as relações de poder em Guaratinga são marcadas pela presença de grupos que se organizam em torno de lideranças. Seus critérios são as afinidades, relações de parentesco, amizades, compadrios e partidos políticos, formando unidades organizativas que permeiam as estruturas formais. Com isso, fica evidenciado que o fenômeno do coronelismo³⁴ do passado ainda hoje é vigente no município. No entanto, ele opera com novas configurações e, portanto, carece também uma nova compreensão a partir dessa cultura do ter, que compõe a rede educacional do município.

Para Leal (1997), o enfraquecimento e debilidade do setor agrário, além do conseqüente fortalecimento do Estado, imprimiram aos coronéis seu característico poder político eleitoral. Portanto, a figura do coronel – aqui representada pelos políticos locais que ao longo dos tempos ocupam o poder executivo – é reconhecida pela força repressora e opressora que negligencia a saúde, a educação, o estado de

³⁴ Para a historiografia, o coronelismo apresenta-se como um sistema de poder político implantado na Primeira República Brasileira, entre os anos de 1889 e 1930, pelas oligarquias latifundiárias, através da apropriação dos governos estadual e federal, pela arregimentação de votos e cooptação político-eleitoral (Blondel, 1957).

conservação das estradas, a segurança pública. Nesse caso, inibe-se a ascensão do pobre ao negarem-se direitos e perseguir-se a comunidade e os funcionários públicos.

Esses políticos são os mesmos que dilapidam os cofres públicos, os bens móveis e imóveis para si e para os seus correligionários. Eles cedem benéncias em contracheques aos seus serviçais, fazem acordos com os sindicatos em período eleitoral e atendem solicitações de um grupo de trabalhadores também nesse período. Em seguida, colocam os profissionais agraciados sob inquérito administrativo na gestão subsequente.

Através do autoritarismo fortemente marcado na política, os correligionários – fiéis funcionários nomeados de altas e baixas patentes e beneficiados na gestão pela prestação de serviços ou por fornecer notas frias – agem como verdadeiros jagunços, capangas ou pistoleiros na defesa de seu compadrio, seja esse/a um/a prefeito/a, vereador/a ou deputado/a. Eles atuam combatendo os opositores com agressões de toda natureza e, para isso, executam ordens a fim de manter o controle e a governança sem críticas à cultura autóctone.

Apesar dos inegáveis avanços, ainda prevalecem em Guaratinga hábitos arraigados e fossilizados por décadas de clientelismo, populismo e autoritarismo. Desse modo, os “coronéis” (agentes políticos) não temem o descumprimento da legislação e, assim, despojam dos bens públicos com a plena convicção da impunidade. Não podemos nos esquecer de que a sobrevivência do “novo coronelismo” que perdura no município se explica pela crise do poder econômico dos cacauicultores ocasionada pela vassoura-de-bruxa³⁵, nos anos 80. A monocultura cacaueteira do Sul e Extremo Sul da Bahia nesse período apresentou um cenário de decadência produtiva.

Entretanto, antes desse período, essa cultura figurou-se como fonte de riquezas responsável por subsidiar o alto padrão de vida das famílias produtoras do “fruto de ouro”. Ao ser fortemente atingida pela entrada do fungo da vassoura-de-bruxa nas plantações, os ex-produtores, falidos economicamente, passam a procurar novas formas de manter seu poderio econômico e político através de cargos públicos (Carvalho *et al.*, 2020).

³⁵ A doença vassoura-de-bruxa é causada pelo fungo *Crinipellis perniciosa* (Stahel) Singer, e sua provável origem é a bacia amazônica, onde ocorre de forma endêmica (Baker; Crowl, 1943; Holliday, 1952 *apud* Alves, 2002).

Este cenário leva-nos a pensar também na falta de empoderamento técnico e financeiro por parte dos governos estadual e federal em relação às comunidades da agricultura familiar. Elas são deixadas à mercê de uma estrutura social e política monopolizante que tem como patrocinador o poder público. Esse contexto ficou mais evidenciado nos últimos quatro anos, com o advento da ascensão da direita e extrema direita no país, período em que o Brasil foi marcado pelo negacionismo científico, perpetuando a subalternidade, a pobreza absoluta das minorias, a apologia à violência, a retirada de direitos (especificamente da classe trabalhadora pobre e preta), pelo extermínio às comunidades indígenas, pela desvalorização dos serviços públicos, bem como a manutenção do conservadorismo e da colonização de temas e teorias que já pareciam consensuais na atualidade. Essas bases reproduziram-se sob a desvalorização da ciência e, conseqüentemente, da educação pública para jovens e adultos.

Segundo Vilela e Selles (2020), o crescente discurso negacionista emergiu com bastante força em decorrência da ascensão do conservadorismo que se dá em todos os territórios. Especificamente em Guaratinga – em que o poder executivo local está sob comando de seguidores da Federação Partidária União Brasil, com a união do partido Democratas com o Partido Social Liberal (PSL) –, estrategicamente se fomenta e se implementa o negacionismo nas práticas e discursos. Dessa maneira, deixa-se a população em situação de submissão e descaso, utilizando-se do processo de fascistização³⁶ e do irracionalismo como importantes pilares para a manutenção do fascismo. Além disso, multiplicam-se as ações voltadas para a “caça às bruxas”.

Por fim, a violência local justificada pelo fato de não se acompanhar (não votar e não fazer campanha para) determinado político, constitui motivo para qualquer pessoa da classe pobre não usufruir de bens, serviços e direitos, como estradas pavimentadas, saúde, assistência social, educação. Também aos funcionários públicos se negam prerrogativas estatutárias, como licenças, mudanças de nível, dentre outros direitos que são negados durante quatro anos de gestão.

³⁶ Entende-se o processo de fascistização como um projeto com traços fascistas em um “regime político que ainda mantém um conjunto de salvaguardas democráticas” (Calil, 2021, p. 71).

2.3.1 Gestão Democrática

Embora pesquisas revelem que o Brasil possui uma forte cultura de participação em suas comunidades escolares alicerçada nos princípios de gestão democrática consagrados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o INEP vem denunciando e demonstrando o contraditório: 66% dos profissionais das redes municipais são escolhidos exclusivamente por indicação. Muitas vezes, essa indicação vem do vereador, do correligionário de campanha, desmerecendo o compromisso com a qualidade da educação e privilegiando o favoritismo e a manutenção de uma relação política, utilizando-se das funções de nomeação para acesso a cargos públicos. Essa e outras situações são exemplos de formas de “dominação” (Collins, 2000) presentes no cotidiano de Guaratinga. Ao longo dos anos, esse processo vai sendo reelaborado a fim de garantir a manutenção da estrutura de poder que o categoriza. As dimensões estruturais disciplinares, culturais e interpessoais operam singularmente e em combinação na organização social do poder (Collins, 2000).

Tanto para alguns cargos na educação quanto para a secretaria municipal ou para as escolas – especificamente nos cargos de coordenadores pedagógicos e nas funções de direção e vice-direção – há critérios para nomeação estabelecidos no estatuto do magistério. Porém, nem sempre são cumpridos pelos governantes, assim como não há normas para a nomeação de secretário/a de educação. Essa realidade é um dos nós apontados por especialistas no que diz respeito à qualidade da educação, visto que qualquer um, com formação específica ou nenhuma formação na área, pode ser “gestor” educacional em Guaratinga. Portanto, não se leva em consideração a formação acadêmica, a capacidade técnica, tampouco a dimensão humana do/a indicado/a, mas, sim, quem mais participou na campanha eleitoral, quem está associado/a a um agente político, econômico ou a uma autoridade local, bem como aquele/a que sorrateiramente prestou algum serviço dessa natureza.

A literatura traz observações sobre a função do magistério. Os servidores não deveriam ser empossados por escolha ou indicação de políticos, mesmo que sejam apoiadores eleitorais de prefeitos/as, vereadores/as, deputados/as ou gestores/as das gerências de ensino, como historicamente ocorre em Guaratinga. Essa situação

histórica demonstra que não há transparência e democracia nesses processos, situação que ao longo dos anos transformou o espaço da escola em disputas político-partidárias e campo de perseguição contra os docentes que não comungam com certas práticas autoritárias. Esses “escolhidos” jamais atenderão ao interesse público.

A APLB/Sindicato-Núcleo Garça Branca sempre defendeu a democratização da gestão das escolas da rede municipal através de um dos instrumentos para garantir a participação da comunidade escolar: a ação de se escolher e eleger o/a diretor/a de uma escola de acordo com os preceitos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). No entanto, esse anseio nunca foi atendido, até porque havia um conflito entre os próprios afiliados do sindicato, os quais, ao serem indicados, não aceitavam a eleição como meio de gestão escolar, por entenderem que seria a sua vez de ser diretor/a, e uma possível eleição colocaria em risco o seu cargo.

Há, nas pesquisas realizadas pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a divulgação do censo de 2023. Ali dá-se conta da farta literatura sobre a importância dos diretores escolares serem selecionados de acordo com uma gestão democrática. Os dados encontrados no censo relativos à escolha dos diretores, segundo a pesquisa, devem ser creditados à criação de uma complementação financeira da União para as redes públicas que cumprem determinadas condicionalidades. Trata-se da complementação “VAAR” (Valor Aluno Ano Resultado), criado pela Lei do novo FUNDEB – Lei 14.113/2020 (Brasil, 2020b). De acordo com essa Lei, uma das condicionalidades para o recebimento das complementações por estados e municípios é o:

Provimento de cargo ou função de gestor escolar de acordo com mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (Brasil, 2020b).

Além dessas determinações, as diversas literaturas sobre a temática “seleção para a gestão escolar” recomendam que o processo para o acesso a essa função deve ser dotado de critérios técnicos combinados a processos democráticos. Conforme previsto no PNE/2014 (Brasil, 2015a) e na nova Lei do FUNDEB (Brasil, 2020b; 2021b), devem ser alinhados processos seletivos mistos que combinem mais de uma etapa de seleção.

Porém, em 2023, por força da Lei n.º 14.113/2020 que criou o novo FUNDEB, para cumprir uma determinação sobre a vinculação do VAAR³⁷, o município viu-se obrigado a implementar a gestão democrática nas escolas. Para isso, publicou o Edital n.º 01/2023, que se ocupou do processo seletivo de diretores das escolas públicas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Guaratinga. Nele, estabeleceram-se critérios para os interessados participarem do ato de seleção, conforme demonstrado a seguir:

1.5. O Processo Seletivo destina-se à formação de lista tríplice que, dentre esses, serão escolhidos pelo Chefe do Poder Executivo àqueles que preencherão as vagas indicadas neste Edital.

1.6. O Processo Seletivo será constituído das etapas eliminatórias e classificatórias, sendo elas: a) Etapa I – Inscrição (eliminatória); b) Etapa II - Apresentação Escrita e Oral do Plano de Gestão Escolar (classificatória); c) Etapa III - Prova Objetiva (classificatória); d) Etapa IV - Análise de Currículo (Classificatória);

1.7. Após a realização de todas as etapas, faculta-se ao Chefe do Poder Executivo escolher, dentre os nomes que comporão a lista tríplice, àqueles que irão ocupar as funções gratificadas de Diretor e Vice-diretor.

(Guaratinga, 2023).

Esse edital de seleção para os cargos de diretor/a e vice-diretor/a, publicado no Diário Oficial do Município no dia 30 de outubro de 2023 pela Secretaria de Educação, vai na contramão da democratização da gestão escolar por impedir a escolha pela comunidade escolar e ainda estabelecer, com a lista tríplice, o autoritarismo do governo municipal em definir unilateralmente quem realmente será o candidato a assumir a direção das escolas. Como exemplo de uma ação autoritária, podemos identificar, através de uma publicação no Diário Oficial do Município do dia 17 de janeiro de 2024, a relação de notas do processo seletivo. O candidato de inscrição 017/2023 alcançou 73,5 da pontuação total, sendo o primeiro colocado dentre todos os outros participantes do processo. No entanto, esse docente não foi certificado pelo secretário municipal de educação, tampouco nomeado pela prefeita.

O edital não faz referência à legislação do Plano de Carreira e ao Estatuto do Magistério. Esses dois textos legais definem a gestão democrática das escolas e os critérios de quem deve ser o professor efetivo/concursado que compõe o quadro do

³⁷ Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR) é um componente do VAAT (Valor Aluno Ano Total) e está relacionado ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

magistério e que pode participar de uma eleição para a função de direção das escolas. Do mesmo modo, desconsidera a determinação do Plano Nacional de Educação, que determina:

Art. 9º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (Brasil, 2015a).

Nessa conjuntura, as escolas ocupam o lugar central enquanto instituições, “[...] quanto à culpabilidade pelos problemas econômicos e enquanto instituições que resolverão quase tudo que esta errado” (Apple, 2000, p. 113). No final de cada resultado das avaliações do IDEB, a culpa pelo fracasso de não se conseguir atingir a meta estipulada recai sobre os docentes, desconsiderando-se a incapacidade da gestão de manter os serviços essenciais para o funcionamento da escola e o atendimento aos alunos de modo a que não se causem prejuízos na aprendizagem.

A esse respeito, podemos acrescentar, dentre as negligências na educação de pessoas jovens, adultas e idosos, que o calendário escolar não respeita a sazonalidade. Nos períodos de chuvas torrenciais e na época da colheita, os alunos que não podem frequentar a escola por causa das fortes chuvas ou porque precisam trabalhar na colheita do café, do maracujá e outras culturas são prejudicados, já que não há estratégias para reposição das aulas nesses casos especificados. Isso pode também estar contribuindo com o processo de evasão e reprovação de muitos estudantes, especificamente da EPJAI.

Guaratinga ainda permanece à margem do cumprimento de uma gestão democrática, sempre imersa em disputas eleitorais. Nessa conjuntura, o município vivencia a má sina do coronelismo, do jaguncismo e a prática do servilismo, além de suas variações ao longo do tempo. O sistema de poder que é estruturado e que se cruza no território é fundamentado pelo viés do racismo, do sexismo, do capitalismo e do heteropatriarcado, constituindo formas altamente relevantes de dominação (Marable, 1983). Os estudos sobre dominação política mostram diversas formas de intersecção sobre as dimensões de dominação historicamente constituídas em nível macro, e sobre esse aspecto a literatura revela que:

O heteropatriarcado, o neocolonialismo, o capitalismo, o racismo e o imperialismo constituem formas de dominação que caracterizam a geopolítica global, assumindo diferentes formas entre os Estados-nações e que influenciam todos os aspectos da vida social. (Collins; Bilge, 2021, p. 140).

Essas relações, desde o início da colonização, já “são constituídas e reconstituídas pelas relações de raça, gênero e classe e, portanto, não podemos ignorá-las” (Apple, 2000, p. 13). Dito isso, podemos entender que a história testemunha a construção de diversas barreiras impostas a determinados grupos até os dias atuais.

A esse respeito, Folter (2022) tece uma discussão, mostrando que agrupamentos de pessoas com características similares buscam visibilizar suas dificuldades por meio de grupos identitários. A exemplo disso, podem-se evidenciar as lutas dos povos indígenas, povos negros, mulheres, trabalhadores e sobre orientação sexual. Elas possuem demandas específicas, mas conservam o caráter interseccional, já que possuem uma raiz em comum, a desigualdade social. Nesse cenário, inserem-se as pessoas jovens, adultas, idosas, indígenas, negras, ciganas, mulheres, homens, entre outros que, desde suas ancestralidades, foram excluídos do sistema educacional.

Como resposta às diversas formas de dominação que imperam no município e que culminam com as desigualdades sociais, algumas instituições, como os sindicatos dos servidores públicos e do magistério, têm promovido enfrentamentos. Em algumas ocasiões, essas entidades contestam as práticas das relações de poder que mantêm a população submissa. Com isso, precisamos afirmar que “muito das coisas que tomamos como dadas constituem resultados diretos de movimentos populares que forçaram grupos poderosos a compromissos e até a sofrerem grandes perdas” (Apple, 2000, p. 9).

Após a implantação das agremiações sindicais, muitos movimentos reivindicatórios têm sido realizados. No entanto, ainda há um grande caminho de tensão a ser vencido, visto que ainda estamos vivendo ataques direitistas – enfrentando desmantelo maciço de ganhos conquistados. No mais, os sindicatos têm sido palco de contestação e, ao mesmo tempo, espaço de leitura da realidade local e das lutas que precisarão ser desenvolvidas. Ainda esbarramos, porém, com a inoperância do sistema judiciário, com alegações de que os processos não tramitam por falta de funcionários da área administrativa, juízes e promotores titulares.

Insta salientar que há ineficácia de atuação do Poder Judiciário em responder adequadamente às demandas que lhe são submetidas. Esse fato é observado especificamente quando são ações da classe trabalhadora, de pessoas com baixo poder aquisitivo e sem representatividade política ou econômica.

CAPÍTULO III: OS “NÓS”³⁸ DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS DE 2010 A 2023

Este capítulo parecerá demasiado longo, mas aqui estão apresentados alguns aspectos da interseccionalidade. Não se trata de categorias sobrepostas, mas de observações críticas acerca do que está posto na política pública de EPJAI e o que está presente nas salas de aula, de modo a trazer à tona o que denominamos os “nós” da EPJAI.

Portanto, está organizado em seis subseções. Na primeira subseção, trazemos uma reflexão sobre as diversas iniciativas de EPJAI e suas estruturas de funcionamento; na segunda subseção, apresentamos o processo e as dinâmicas da implementação da modalidade de EPJAI entre os anos de 2009 e 2010; já na subseção três, expomos a organização estrutural da EPJAI, as classes multisseriadas, os desafios da prática docente nesse universo multidiversificado, a oferta, a duração, a proposta curricular e a avaliação; por sua vez, na quarta subseção, explanamos sobre o conjunto de leis e normas que disciplinam a EPJAI, tanto a nível nacional, como estadual e municipal; na quinta subseção, descrevemos o panorama educacional: indicadores – matrículas, aprovação, reprovação e abandono escolar; na sexta e última subseção, demonstramos o perfil dos docentes da EPJAI e colaboradores desse trabalho.

3.1 O “engodo” educacional: iniciativas de EPJAI em Guaratinga

De acordo com a pesquisa exploratória – que contou com testemunhos de profissionais, leitura e fichamentos de documentos oficiais e leis a nível municipal que regulamentam a EPJAI no município de Guaratinga –, as diversas iniciativas de EPJAI foram tratadas de maneiras distintas, como programas, projetos e,

³⁸ O termo “nós” aqui utilizado se refere aos apontamentos acerca das condições de precariedade, de omissões, de faz de conta, que impedem a EJA de se firmar no campo específico de política pública educacional para jovens, adultos e idosos em Guaratinga (BA).

ultimamente, como modalidade. Por isso, a gestão de políticas públicas para essa modalidade de ensino não é linear, “o levantamento de problemas, a escolha de soluções, a implantação de políticas e sua avaliação” (Faria; Filgueiras, 2007, p. 127) ocorreram de maneira não-sequencial, com objetivos e interesses diferentes no decorrer da trajetória educacional da Rede de Ensino, conforme é mostrado no quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Iniciativas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e idosos em Guaratinga de 1977 a 2009

Programas/Projetos	Modalidade	Ano
Mobral		1977-1984
Programa de Alfabetização Solidária (PAS)		1988-2002
Educar para Vencer		2001-2004
BB Educar		2005
Todos pela Alfabetização (TOPA)		2009-2017
Organização da proposta Curricular da EPJAI	Educação para pessoas Jovens, adultas e idosas	2009

Fonte: Elaboração própria, a partir de documentos oficiais e depoimentos de profissionais.

Portanto, trazemos à tona as diversas iniciativas de educação para pessoas jovens, adultas e idosas implantadas, no decorrer dos anos, na rede educacional de Guaratinga, até a modalidade EPJAI em 2009. Tais informações foram catalogadas a partir de pesquisas locais, com pessoas vinculadas à educação e também a partir de documentos oficiais.

Vale ainda salientar que o termo “engodo” refere-se às propostas de EPJAI oferecidas à população com o intuito de cumprir apenas algumas determinações legais, receber algumas benéficas financeiras ou servir de cabide de emprego para segurar votos para determinados candidatos. Tudo isso ocorreu sem uma preocupação com a qualificação e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Dessa forma, analisar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas implica assumir também uma atitude reflexiva diante da complexidade de questões historicamente construídas que a atravessam e a configuram até os dias atuais. São problemáticas que se apresentam nas diversas tentativas de educação para as pessoas que não tiveram a possibilidade de ingressar ou permanecer na educação formal.

Assim, dialogar com o panorama que envolve a EPJAI implica também definir eixos metodológicos e referenciais e, a partir deles, pode-se falar e escutar. Essa proposta torna-se viável para uma análise substancial da modalidade, já que ela habitualmente é configurada e concretizada sem levar em consideração os atravessamentos que forjam diuturnamente a vida dos diversos atores e atrizes que necessitam retomar ou iniciar os estudos.

Portanto, é necessário entender que os sujeitos da EPJAI são cunhados pela desigualdade, diversidade e adversidade. Esse entrelaçamento gera consequências que não são consideradas na formulação das políticas públicas, situação que pode inviabilizar o cumprimento do direito à educação, entre outros problemas “com os quais a EPJAI necessita dialogar para atender às necessidades deste segmento” (Silva, 2009, p. 26).

A organização curricular da EPJAI está descrita na política de EPJAI da Bahia desde o ano de 2009 e, nas demais portarias que a institucionalizam, através das propostas dos Tempos Formativos I e II – Portaria SEC n.º 44/2022 (Bahia, 2022a); do Tempo Juvenil I e II – Portaria SEC n.º 150/2022 (Bahia, 2022b); dos segmentos I, II, III e do Tempo de Aprender I e II – Portaria SEC n.º 995/2022 (Bahia, 2022c).

Fato é que, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) em 2017, os gestores da Secretaria de Educação de Guaratinga passam a frequentar cursos de formação para a implementação da BNCC. Assim, cumprem-se as exigências quanto à formação e capacitação dos gestores escolares e professores.

Apoiado pelo Ministério da Educação e também pela Secretaria de Educação da Bahia, o município elaborou o Documento Curricular Referencial da rede educacional de Guaratinga (Guaratinga, 2020) e adequaram os currículos escolares. Nesse percurso, em 2020 foi publicado no Diário Oficial do município esse documento curricular. Nele, está descrito que a Rede Municipal de Ensino de Guaratinga deu início, no dia 6 de março de 2018, aos estudos da Base Nacional Comum Curricular, para que, em um processo participativo, fosse criado o Referencial Curricular do Município. A partir de 11 de maio de 2020, foram construídos grupos de trabalho, concentrados em diferentes eixos curriculares, que tiveram como tarefa a elaboração da primeira versão do documento, o qual, após ser consolidado, foi submetido à análise de educadores e educadoras da rede de

ensino. Essa estratégia, segundo o documento, foi coerente com a concepção de gestão democrática da educação almejada sempre pelos educadores.

Em vista dessas informações, passamos a considerar tanto o estado da arte quanto a narrativa histórica da EPJAI e também o Documento Curricular Referencial da Educação de Guaratinga – DCRG³⁹ (Guaratinga, 2020). Ele, ao tratar sobre a educação para as pessoas jovens, adultas e idosas, aborda que:

Traçar o percurso histórico da EPJAI⁴⁰ no município de Guaratinga foi um grande desafio por falta de documentos e dados comprobatórios. Mas, por meio de testemunhos orais da formação geopolítica do município fez-se possível esboçar um panorama das ações educativas subjetivas dessa modalidade, mesmo que, conforme Pinto, Gomes e Silva (apud NOGUEIRA 2006), as explicações fornecidas não são definitivas, a história permanece em aberto, disponível sempre a outras interpretações que se renovam [...] (p. 56).

A ausência de documentos demarca um momento particular nesta pesquisa. É aqui que se recupera a importância das experiências individuais e das situações singulares dos profissionais da educação, privilegiando a dimensão do vivido através da narrativa oral (entrevistas), dadas as circunstâncias. Como mencionado por Ecléa Bosi (1987), são as “memórias de velhos”, histórias de vida as quais permitem que se conheça um pouco da experiência que os entrevistados tiveram.

Analisando a narrativa apresentada no DCRG (Guaratinga, 2020), vê-se que, nos primeiros anos de fundação do município – época em que a colheita de cacau era farta e também havia grande exploração de árvores nativas da Mata Atlântica –, algumas famílias, as mais abastadas, “comerciantes e fazendeiros”, traziam pessoas de outras cidades para lecionar para seus filhos, antes mesmo do surgimento das primeiras escolas na região. Assim:

[...] dividiam as despesas e traziam professores ora de Belmonte, Itabuna e ou Salvador, [...] para que seus filhos aprendessem os conhecimentos básicos, ler, escrever e fazer contas. Para concluir seus estudos secundários, ginásio e ou faculdade, alguns desses sujeitos aprendentes mais afortunados iam para Almenara (MG) e Salvador/Bahia (Guaratinga, 2020, p. 56).

³⁹ De acordo com o Documento Curricular da Educação de Guaratinga – DCRG (Guaratinga, 2020), a Educação passa a adotar a denominação “Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, cuja sigla é “EPJAI”.

⁴⁰ Durante este estudo, não identificamos referenciais sobre a nova nomenclatura para a modalidade.

Essa mesma situação vigorou no decurso da história nacional. A educação permaneceu fora das prioridades do governo central até fins do século XIX. Com efeito, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres bem abastados economicamente, moradores das vilas e cidades. Com isso, podemos afirmar que a minoria da população não teve a oportunidade de acessar a educação escolar. Até o tempo presente, aliás, podemos verificar essa mesma situação na educação destinada aos jovens, adultos e idosos.

Ainda de acordo com o DCRG (Guaratinga, 2020), as pessoas de baixo poder aquisitivo ficaram à margem, esperando que o município se afirmasse enquanto ente federado e trouxesse a escola pública. Assim, com o advento do programa de alfabetização para adultos entre 1977 e 1984, Guaratinga passou a ofertar o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Todavia, o documento não detalha essa informação, dada a ausência de registros da Secretaria de Educação.

Certamente lembraremos-nos desses e de outros períodos equivalentes mais recentes, vividos, se não por nós, pelos nossos antepassados durante os anos de chumbo, em que os brasileiros foram interceptados em seus direitos civis e políticos. Nesse cenário, a partir de meados de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujas atividades só se iniciaram em 1969. Esse movimento foi considerado uma das maiores iniciativas governamentais do período militar, pois era dotada de autonomia financeira, gestão administrativa e pedagógica. Porém, não havia critérios quanto à formação dos docentes; qualquer pessoa, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa, poderia ensinar àquelas pessoas que não sabiam ler nem escrever.

No entanto, essa iniciativa, segundo a literatura, foi pensada e elaborada com o objetivo de defender os interesses do regime militar sob a máscara de erradicação do analfabetismo. Sua preocupação era somente fazer com que seus alunos aprendessem o mínimo, “ler e escrever”, sem uma preocupação com a formação integral dos sujeitos. Assim, essa política foi considerada ineficiente, visto que também não teve preocupação com as especificidades das regiões. Além disso, a metodologia era incompatível com a faixa etária dos estudantes e ineficiente quanto ao alcance da população camponesa. Diante desses aspectos, o programa foi “extinto” em 1985, devido à conjuntura social e política da década de 1980, além do

descrédito nos meios políticos e educacionais” (Soek; Haracemiv; Stoltz, 2009, p. 17).

Aqui precisamos evidenciar que as “políticas e práticas educacionais foram e ainda são o resultado de lutas e compromissos em torno do que consideramos legítimo, como conhecimento, pedagogia, objetivos e critérios para determinar efetividade” (Apple, 2000, p. 19). Do mesmo modo, a EPJAI emerge de forças oriundas do engajamento de diferentes atores sociais e de diversas formas de resistência e movimentos reivindicatórios. Nesse bojo, originam-se, segundo Beisiegel (1997):

Correntes ideológicas, organizações políticas, movimentos estudantis, associações, igrejas..., enfim, diferentes portadores de projetos alternativos de futuro para a sociedade disputavam o exercício de influência sobre a população. A educação, sobretudo a educação de jovens e adultos, com mais frequência passou a ser compreendida por esses atores como instrumento de formação de agentes de construção do futuro desejado (Beisiegel, 1997, p. 221).

Nesse movimento, destacaram-se diversos protagonistas, como Paulo Freire, com suas contribuições críticas e reflexivas contextualizadas. Além disso, houve o surgimento de outras lutas encampadas pela sociedade civil organizada, como a da Igreja Católica. Essa instituição teve como uma de suas iniciativas a criação do Movimento de Educação de Base (MEB⁴¹), o qual estabelecia parcerias entre o Governo Federal e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para desenvolver ações voltadas para o processo de alfabetização de jovens e adultos. Também a União Nacional dos Estudantes (UNE) e tantos outros movimentos de iniciativa popular estiveram empenhados na luta, construção e implementação de programas de educação de jovens e adultos (Simões; Carvalho, 2002). Ressaltamos os esforços e articulações empreendidos pelas classes populares urbanas e rurais a favor de um projeto educacional, mesmo diante de um cenário político insalubre.

Vemos que o período anterior aos anos 80 foi marcado por iniciativas de educação para adultos/as, com o intuito de ajustar a mão de obra para atender às necessidades das indústrias e também criar adeptos à cultura estrangeira. Dessa forma, o percurso histórico da EPJAI no território de Guaratinga não foge à regra

⁴¹ Organismo vinculado à Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, constituído como sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. O MEB foi fundado em 21 de março de 1961.

estabelecida no país. Especificamente nesse período, a alfabetização para os jovens e adultos se relaciona às transformações econômicas e sociais advindas do século XX, período em que ocorre acelerado processo de industrialização e consequente urbanização.

Por isso, “precisamos de uma análise mais clara e historicamente informada de quais elementos das práticas políticas progressistas” (Apple, 2000, p. 19) ainda são mantidas nos dias atuais, visto que a ideia de “progresso” estabelecido na região em que situa Guaratinga culminou com a derrubada das matas, com o assoreamento dos rios e córregos e, conseqüentemente, com a marginalização das pessoas, principalmente do campo. Não considerar essa análise seria, segundo Apple (2000), endossar que pessoas pretas, pardas, indígenas, mulheres, trabalhadores/as, subempregados/as, desempregados/as, pessoas com comprometimentos físicos, entre outros grupos, sejam ainda usadas pelos grupos economicamente dominantes ou outros agentes com interesses obscuros.

Notadamente, o Brasil estava passando por grandes transformações sociais e econômicas e, segundo Olinquevicz (2013), a alfabetização de adultos tinha uma finalidade bem delineada: ajudar no “desenvolvimento” e no “progresso” brasileiro. Além disso, com o aumento do contingente de eleitores, havia o objetivo de habilitar as pessoas para o exercício do voto.

Tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), assim como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e também a LDB (Brasil, 1996), podemos constatar uma grande conquista para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, que passa a ser reconhecida como um direito subjetivo, e os estudantes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Com isso, os governos federal, estadual e municipal são obrigados a financiar, ofertar e manter a educação escolar para as pessoas jovens, adultas e idosas, as quais demandam um tratamento diverso, em virtude da dívida histórica para com esses estudantes.

No entanto, o processo de assimetria social é tão grande que, mesmo considerando as iniciativas de instrução para atender ao mercado de trabalho, ainda assim:

O Brasil tem mais de 25,2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos que não concluiu o ensino superior e nem frequenta escola, curso ou qualquer outra instituição regular de ensino. Esse número representa mais da metade dos

jovens nessa faixa etária, que poderia e deveria estar na escola (...). São mais 330 mil jovens fora da escola, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Nova Escola, 2018).

Há de se considerar que a realidade da população preta e pobre, até os dias atuais, além do descaso do poder público, está relacionada à necessidade socioeconômica. Essa realidade também faz com que alunos deixem a escola para buscar suprir suas necessidades mais básicas, e isso implica a demanda de manter a frequência escolar (IBGE-PNAD, 2017 *apud* Nova Escola, 2018).

Diante desse cenário, resta-nos procurar entender como o “poder opera”. Mas, para isso, devemos “olhar para aqueles que estão à margem, olhar o conhecimento, a autocompreensão e as lutas daqueles rejeitados pelos grupos poderosos desta sociedade” (Apple, 2000, p. 68). Estrategicamente, o Estado traça pedagogias mirabolantes para perpetuar o *status quo* dos donos dos meios de produção e, para isso, desconsidera as diferenças étnico-raciais, de classe, gênero, sexo, dentre outros marcadores sociais.

Tal situação manifestou-se em Guaratinga quando os filhos e filhas das pessoas de baixo poder aquisitivo só passaram a ter acesso à escola através de diversos “programas de alfabetização criados ao longo de décadas por governos estaduais e federais ou instituições privadas e aderidos pelo Município” (Guaratinga, 2020, p. 56). Nessa configuração, podemos entender que a política pública de Educação de Pessoas Jovens, Adultas⁴² e Idosas é imbricada com o processo histórico, social, político e econômico do município, de forma que se construiu uma história de descaso, de ausências, de negligências, fazendo da educação destinada aos jovens, adultos e idosos um espaço de reprodução e afirmação da assimetria social que perdura no município até os dias atuais.

Não obstante, para atender aos interesses do sistema capitalista e elevar os índices de alfabetização no país (critérios necessários para a permanência do capital estrangeiro na nação brasileira), desenvolveram-se programas e projetos com metodologias “mirabolantes” para adaptar os indivíduos ao sistema capitalista. É com essa concepção que a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas tem sido efetivada no Estado brasileiro, e a escola tem se fortalecido como um espaço ideológico de reprodução, exclusão, que classifica, hierarquiza e seleciona o que se

⁴² “Será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

ensina, a quem se ensina, e para que se ensina. Tal situação culmina em elevados índices de jovens e adultos fora do contexto escolar e fomenta cada vez mais as desigualdades de gênero, raça e classe (Rodrigues, 2013), alimentando o surgimento de outros marcadores sociais da diferença.

Sobre esta questão, o Documento Refencial Curricular (Guaratinga, 2020, p. 32), alerta que: “[...] faz-se necessário um minucioso diagnóstico sobre o transcurso nos últimos anos com os jovens, adultos e idosos de Guaratinga, que apesar do alto índice de analfabetismo total ou funcional, esses alunos têm desaparecido das escolas da Rede de Ensino”.

Nos anos de 1998 e 2002, o município aderiu ao Programa de Alfabetização Solidária – PAS⁴³, considerado a segunda iniciativa de EPJAI no território. Esse programa era coordenado pela UNIC (Universidade de Cuiabá), que levava os professores selecionados pelo programa até sua sede em Cuiabá (MT) para que fossem “capacitados a capacitar, uma vez que os profissionais em sua maioria não possuíam formação superior em pedagogia” (Guaratinga, 2022, p. 57).

A Universidade de Cuiabá – UNIC, que atuam nos municípios de Lábrea-AM e Guaratinga-BA. Desde 1998, a Instituição vem realizando cursos de capacitação nesses municípios, duas vezes por ano – janeiro e julho – de aproximadamente vinte dias cada, nas diferentes áreas do conhecimento. Nove etapas foram consideradas neste estudo, ou seja, desde a primeira, em 1998, até a de janeiro de 2002. A proposta do curso consistiu em trabalhar a alfabetização de jovens e adultos de forma multidisciplinar, tendo a linguagem como eixo articulador das diferentes visões de mundo e o contexto social dos alfabetizadores e alfabetizados (Persona; Carvalho, 2003, p. 39).

Podemos ver que Guaratinga foi objeto de pesquisa durante a vigência do programa. Um exemplo dessas investigações é o artigo intitulado “Alfabetização Solidária: relação interativa no processo de capacitação”, de autoria das coordenadoras do referido programa: Persona e Carvalho (2003). Segundo as pesquisadoras, os estudos desenvolvidos com os docentes inseridos no PAS mostram as percepções dos alfabetizadores sobre o mundo, sobre o contexto social e histórico em que estavam inseridos, a respeito da capacidade de refletir sobre os

⁴³ O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1996 com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. O programa foi caracterizado na evolução temporal, pelas parcerias das prefeituras, instituições de ensino superior, empresas e administração. O PAS foi transformado na ONG AlfaSol em 1998.

processos de ensino e aprendizagem e também da capacidade de elaborar e resolver problemas.

Os professores, além de participarem de estudos coletivos, desenvolviam atividades individuais. Eles foram incentivados a produzir diversos tipos de textos que serviram de objeto de análise pelas pesquisadoras. Assim, podemos notar que, ao mesmo tempo em que eram docentes, eram também discentes.

Apesar de 238 alfabetizadores estarem envolvidos na pesquisa, não conseguimos identificar quantos eram os docentes de Guaratinga, tendo em vista que a pesquisa foi feita em dois municípios, e esses números equivalem a todos os participantes, sem discriminar a origem. Também não encontramos dados na Secretaria de Educação sobre essa e outras informações pertinentes ao programa.

De acordo com o referido artigo, para exercer a docência no programa não havia muitas exigências, uma vez que muitos professores não possuíam sequer o Ensino Fundamental completo. Uma das pessoas que entrevistamos em pesquisa anterior (Souza, 2014), por exemplo, "afirmou ter ingressado na educação através do programa; posteriormente, prestou concurso e, atualmente, atua na docência". Mas, segundo a depoente, muitos jovens que haviam terminado o Ensino Médio e que necessitavam de um emprego foram para Cuiabá se preparar para atuar no programa.

Com o fim da parceria, a Secretaria Municipal de Educação recebeu da Secretaria de Educação do Estado da Bahia o Programa "Educar para Vencer", que vigorou entre os anos de 2001 e 2004. Esse programa foi implantado na Bahia em 1999, com a finalidade de corrigir as deficiências do sistema educacional. Em seu bojo, reunia alguns projetos educacionais: Correção do Fluxo Escolar, de 1ª a 4ª Séries e 5ª a 8ª Séries; Fortalecimento da Gestão Escolar Municipal; Certificação de Profissionais de Educação e Avaliação Externa do Ensino (Tinoco, 2000).

Os dois primeiros projetos de correção de fluxo escolar tiveram como objetivo adequar o aluno à série compatível com a idade. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação de Guaratinga não dispõe de dados relativos ao perfil dos alunos que foram atendidos por esse projeto.

As ações executadas pela Secretaria da Educação do Estado – SEC-BA – abrangeram matrícula escolar, reorganização das redes de ensino junto às prefeituras municipais e correção de fluxo, na educação de jovens e adultos, voltada à redução da defasagem idade-série (Tinoco, 2000). No entanto, alguns estudos

mencionam que muitos municípios converteram o projeto em “ensino regular acelerado, o que contribuiu para aproximar a educação de pessoas jovens, adultos e idosos nesse modelo de ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas” (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 68).

Mais uma vez, Guaratinga recorre à adoção de um programa como medida paliativa para o analfabetismo. O depoimento de uma das ex-coordenadoras da EPJAI, coletado a partir das entrevistas que realizamos em 2014 (Souza, 2014), descreve que, no início de 2005, surgiu o Programa BB Educar⁴⁴, oferecido pela Fundação Banco do Brasil. Esse programa também era voltado para alfabetizar jovens e adultos. Segundo o relato:

- (3) *“o mesmo durou apenas alguns meses, finalizando em dois mil e cinco porque o Município não se interessou em renovar o contrato com o Banco porque achou a contrapartida pouca”* (A. P. M., 2014).

Havia uma coordenação estadual e outra local, material didático para os alunos e também para os professores. Quanto ao apoio pedagógico, havia um profissional que visitava a cidade a fim de reunir-se com os docentes para orientá-los sobre a metodologia. Os regentes eram professores concursados ou contratados com habilitação em magistério (Souza, 2014). A práxis adotada baseava-se:

- (4) *“Na metodologia de Paulo Freire, como o conhecimento de mundo do aluno, trazendo tudo para a prática do aluno em sala de aula e a gente tentava trabalhar o conhecimento porque Freire foi o primeiro a trabalhar a partir desse ponto, considerando a vida do aluno”* (M. F. S. G., 2014).

Em vista dessas considerações, cabe reforçar que a construção do conhecimento perpassa os contextos em que os indivíduos experienciam suas vidas. Assim, o docente deve apropriar-se dessas vivências para que tenha condições de se envolver pedagogicamente com o processo de ensino e aprendizagem, “a partir da situação presente, existencial, concreta [...]” (Freire, 1996, p. 82).

Nos anos de 2009 a 2017, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a organização “Lar Viver Feliz” – Instituição Beneficente dos

⁴⁴ Nos arquivos da Secretaria de Educação Municipal de Guaratinga não foram encontrados quaisquer registros sobre o número de educandos que participaram do Programa, nem quaisquer outros documentos que pudessem nos auxiliar na organização das informações para esta investigação.

Idosos de Guaratinga (BA), em 2009, iniciou a primeira adesão ao TOPA, além da inserção de diversas pessoas na educação escolar através do programa. Mais de duzentos e cinquenta idosos foram atendidos por diversos programas sociais do governo do Estado da Bahia, inclusive com atendimentos oftalmológicos e o recebimento de óculos, além de serem beneficiados com outras políticas de direitos da terceira idade. Segundo as narrativas do presidente da instituição de Idosos de Guaratinga, as aulas aconteceram nas escolas e em espaços cedidos por diversas instituições, tanto na zona urbana como na zona rural do município, como:

- (5) *“A APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (02 salas); INFORCENTRO do bairro Novo Horizonte (02 salas); Escola Renascer (02 salas); Associação dos Idosos (02 salas) no Povoado de Monte Alegre; Assentamento Afredo Dutra (01 sala) e Fazenda Bela Vista (01 sala)”* (J. G. V. 2014).

O acompanhamento das turmas se dava pela coordenação estadual e municipal do Programa, que também orientava quanto à metodologia. Faziam parte do quadro docente dezesseis professores. Eram pessoas que se interessavam pelo ensino. Não se exigia a formação mínima em magistério, e o salário, oferecido pelo programa, era em forma de bolsa. No entanto, lecionavam também professores efetivos. Quanto à localização, observa-se que a maioria das escolas eram centradas na zona rural. Sobre esse aspecto, 66% dos estudantes do programa, em nível de Bahia, eram da zona rural.⁴⁵

No que se refere à metodologia empregada pelo programa, consistia em ações de incentivo à leitura, com exploração de diversos gêneros e linguagens. No entanto, segundo relatos, no decorrer dos anos, o Município também fez a adesão ao Programa, de modo que, as duas parcerias passaram a funcionar concomitantemente até 2017, porém, o contrato foi quebrado devido a:

- (6) *“Algumas contrapartidas por parte do Estado não foram cumpridas em tempo hábil, como a merenda escolar, e outros recursos retardavam muito”* (J. G. V. 2014).

Essa situação causou a desmotivação dos estudantes. O colaborador relata que a Secretaria de Educação do município foi convidada a aderir novamente ao

⁴⁵ Informação disponível no portal: <https://www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

programa, mas se recusou, visto que considerou o descumprimento da parceria. Isso porque a demora do recebimento do material de apoio didático e também da merenda escolar causava a desmotivação de todos/as, principalmente dos/as alunos/as.

Todavia, o comportamento do Município em relação à adesão ao programa e a negativa de renovação da parceria leva-nos a entender que não se entendeu o TOPA como uma possibilidade de inclusão educacional de sujeitos que figuram ainda entre os mais excluídos. Mas esses são justamente os mais pobres, negros, trabalhadores do campo e moradores das periferias.

Após participar do TOPA, o aluno deveria ser direcionado para dar seguimento aos estudos na modalidade de ensino EPJAI. No entanto, não ocorreu uma política de incentivo à continuidade dos alunos egressos do TOPA e de outros programas nas classes de EPJAI ou nas salas regulares.

Constata-se o aspecto “babélico” presente nas iniciativas de EPJAI em Guaratinga. Desse modo, vale explicar que Babel é um recurso metáforico usado por alguns autores para explicar um presente confuso e incompreensível (Skliar; Larrosa, 2007), oriundo de descaso do poder público, de políticas públicas desentoadas, das tensões adivindas dos movimentos sociais. Todos esses atravessamentos continuam sendo fator para a desqualificação da EPJAI, de maneira que o público necessitado dessa educação continua marginalizado.

De acordo com o DRCG (Guaratinga, 2020), para construir o panorama da EPJAI foi necessário, além de recorrer a poucos estudos locais, indagar:

Alguns atores sociais (Ex-Secretários de Educação, professores e exalunos) que vivenciaram a política educacional em Guaratinga entre as décadas de 1960 e 2020 foi possível verificar que desde a emancipação política de Guaratinga, e mesmo antes, houve sempre oferta de classes para esse público, mas, nunca ofertou uma efetiva política educacional de qualidade que atendesse as suas reais necessidades de aprendizagem (Guaratinga, 2020, p. 57).

O esforço de compreender as articulações instauradas historicamente na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no município de Guaratinga requer um olhar sistêmico, visto que sua história foi negligenciada, não acompanhou a história da Educação. Portanto, estudar a EPJAI sugere levar em consideração problemáticas que se enredaram à trajetória de constituição da modalidade e, também, dos destinatários, tanto a nível local como global.

3.2 Processos e dinâmicas na implementação da modalidade EPJAI em Guaratinga

No início de 2009, mesmo sem um direcionamento para acolher os egressos do TOPA, Guaratinga passou a matricular as pessoas jovens, adultas e idosas para cursarem aulas no período noturno, tanto nos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental. No entanto, não havia oficializado a implantação da modalidade de EPJAI. Assim, a EPJAI funcionava nas escolas sem nenhuma normativa de cunho municipal. Com a orientação da Diretoria do Núcleo Regional de Educação da Costa do Descobrimento, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação elaborou o Currículo da EPJAI. Desse modo, ainda em 2009, o Conselho Municipal de Educação foi convocado para apreciar a proposta curricular da EPJAI, que em seguida foi homologada, mas não foi publicada no Diário Oficial. Ainda assim, o documento foi apresentado às escolas e está vigorando desde 2010.

A elaboração desse documento foi resultado de uma articulação entre pessoas do movimento sindical, do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria de Educação. As funcionárias que participaram da elaboração da proposta curricular (Guaratinga, 2009) foram as mesmas que ocupavam cargos de livre nomeação e exoneração no âmbito da Secretaria de Educação. Portanto, não houve a participação direta de professores e alunos, que, no entanto, estavam representados através dos membros que compunham o colegiado do Conselho Municipal de Educação.

Dessa maneira, a participação de docentes e discentes não ocorreu de forma direta, apesar de a Constituição Federal de 1988, no art. 206, determinar a efetivação da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – surge uma ratificação à Constituição Federal, descrita em seu art. 3º, que define “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Diante das determinações legais, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação não criou possibilidades para efetivar uma escuta dos professores e

coordenadores que estavam envolvidos com a EPJAI. No caso específico da elaboração do currículo, mesmo com a representatividade por meio do colegiado, seria oportuno ter ocorrido uma discussão ampliada diretamente com os docentes de EPJAI, uma vez que ações elaboradas e implementadas sem o envolvimento dos professores quase sempre resultam em fracasso.

Contudo, apesar dos amparos legais que determinam as características e objetivos dessa modalidade de ensino, a rede de ensino não garante, até os dias atuais, uma educação equânime para os sujeitos que buscam na EPJAI uma oportunidade de ascensão social, melhores empregos e salários ou mesmo uma satisfação pessoal em elevar o nível de conhecimento.

Os alunos da EPJAI são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo Art. II, c (Brasil, 2000b, p.33).

É de suma importância ressaltar que a escolarização para jovens, adultos e idosos passa a ser tratada sob a perspectiva da legislação, o que determinou a obrigatoriedade dos entes federativos em assumir a EPJAI. No entanto, mesmo com a obrigatoriedade jurídica, ainda não se tem garantido na prática uma educação que favoreça a inclusão dessa população em condições de igualdade com as demais modalidades.

Sobre esse aspecto, os professores reclamam:

- (7) *“[...] as salas faltavam iluminação adequada, os idosos reclamavam, não conseguiam ver direito [...], faltava merenda, os alunos reclamavam porque chegavam cansados a noite e não tinham tempo para preparar uma janta, tomavam banho e saíam correndo para a escola. [...] o cansaço do trabalho pesado durante o dia, eram garis [...] e muitos eram trabalhadores do café [...]”* (E. M. O., 2013).

Ainda cabe ressaltar que as mazelas enfrentadas pelos estudantes de EPJAI não se reduzem à escolarização. A luta desses sujeitos abarca o direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade. De igual modo, enfrentam inúmeros outros desafios pelo direito à alimentação diária, à saúde, ao trabalho, à moradia – tanto no campo como na cidade, nas vilas e nos povoados –, à

igualdade de raça, gênero e ao respeito às diversidades. Essas são as dificuldades, dentre tantas outras situações que configuram essa modalidade como educação ao longo de toda a vida, pela construção de uma sociedade que, de fato, seja mais justa.

Em termos legais, é notório o avanço a nível nacional da modalidade. Portanto, é necessário trazer à tona que, mesmo com esse aparato, ainda são latentes as contradições do que é a educação como direito de todos.

- (8) *“A falta de apoio por parte do poder municipal. É uma modalidade na qual não tem [...] apoio. É como se tivesse levado de qualquer jeito, não tem a participação do aluno em quase nada nessa modalidade, inclusive o aluno não sabe que na modalidade o dinheiro da merenda vem especificamente para a EPJAI e em algumas escolas nem a merenda os alunos recebiam. Livro também, o próprio livro didático desatualizado também, em 2012 e em 2013, a situação continua a mesma”* (R. M. O., 2013).

Os problemas apontados apenas endossam o descaso dos administradores públicos para com a política pública de EPJAI no município. O baixo interesse de muitas gestões públicas continua fortalecendo o lugar de marginalidade da EPJAI. Não há como negar que se tem muito a fazer para que essa política pública seja uma proposta que corresponda à realidade local.

Essas situações são comuns e denunciam o descaso da rede de ensino quanto à falta de investimentos na estrutura física, material e profissional, visto que há negligências nas ações relacionadas à gestão e à prática pedagógica. Esse fato impossibilita a participação dos alunos nas decisões da vida escolar. Há restrições quanto à disponibilização de turmas durante o período diurno, com exceção das turmas construídas com alunos especiais na Escola Instituto de Educação.

Assim, fica demonstrado, inclusive no DRCG (Guaratinga, 2020), que a EPJAI, desde as primeiras tentativas, passa por um processo de desqualificação institucionalizada. Esse fato é revelado pelas próprias escolas, quando adaptam propostas da modalidade regular e sugerem apenas complementação na carga horária do professor, dentre outras coisas.

A LDB ainda garante, no artigo 37, que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações

integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996). No entanto, o PTDSS⁴⁶ (Bahia, 2016b) evidencia que:

Inexistência, insuficiência, precarização e/ou falta de qualidade de equipamentos públicos para atendimento à população do Território, tais como, bibliotecas, salas multimeios, laboratório de ciências e informática, espaços culturais, refeitórios, escolas do campo e transporte escolar (Bahia, 2016b, p. 36).

Constatamos que o poder público não tem garantido o acesso com qualidade, visto que o transporte escolar está sucateado. Com isso, os alunos ficam dias sem frequentar a escola. No mais, as estradas são intransitáveis. Esses fatores, além de impedirem o acesso desses sujeitos à escola, implicam também na permanência. Uma vez que não há uma frequência contínua, também se favorece a evasão e o déficit de aprendizagem, pois não há uma política de reposição das aulas não ministradas.

Podemos perceber que a política pública de EPJAI, destinada a atender à massa popular, não contempla as demandas vigentes. Os problemas são ampliados e ganham diversas justificativas, como a ineficiente administração e gestão educacional, o uso insuficiente e inadequado dos recursos financeiros, a formação dos docentes, os conteúdos programáticos de cunho irreal e a avaliação do desempenho escolar inadequados, consolidados através de um currículo completamente distorcido do contexto atual.

Ademais, a rede educacional não possui estratégias que busquem sanar esses problemas, e as “[...] escolas muitas vezes encontram dificuldades para compreender as particularidades desse público” (Naiff; Sá; Naiff, 2005, p. 402). Tudo isso sinaliza a fragilidade da EPJAI. É a partir dessa perspectiva que a EPJAI se apresenta como possibilidade, mas ao mesmo tempo com desafios que precisam ser vencidos.

Para efeito de obrigatoriedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) ratifica a implementação da Educação de Jovens e Adultos como “destinada àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” e também ao afirmá-la como uma modalidade de ensino, conforme está estabelecido no art. 4º, inciso VII:

⁴⁶ Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (Bahia, 2016b).

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Com isso, podemos compreender que a modalidade tem identidade própria, de modo que sua aplicação deve levar em consideração as especificidades dos sujeitos a que essa educação se destina, conforme o artigo 37, inciso II, o qual estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar “gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil, 1996). Nesse sentido, a EPJAI não é considerada apenas um nível de ensino, mas uma categoria específica que abrange diversos níveis, como explica Mamede Jr.:

Entender a EPJAI como uma modalidade, ou uma subcategoria, do ensino fundamental ou médio é assumir que ela faz parte de um ou outro nível e abordá-la como possuidora de todas as qualidades e benefícios que caracterizam estes níveis, mas que não ferem suas especificidades garantidas em Lei [...] (Mamede Jr., 2004, p. 161).

Do contexto de 1996 até os dias atuais, a EPJAI foi pauta de várias agendas a nível nacional, sempre na tentativa de se configurar como política pública. No entanto, em Guaratinga, só após vinte e quatro anos de promulgação da LDB é que se implanta a EPJAI. A solução para os principais problemas, entretanto, passa longe da garantia do direito à educação para todas e todos os jovens, adultos e idosos trabalhadores. Não podemos afirmar que, ali, a política pública e o arcabouço de leis efetivamente alcançaram seus objetivos em termos da escolarização dessa população.

Diante dessa situação, faz-se necessário compreender as metas 8, 9, e 10 referenciadas na Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2015a) – Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – e na Lei n.º 657/2015 (Guaratinga, 2015) – Plano Municipal de Educação de Guaratinga. A meta 8 determina que se deve:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2015a; Guaratinga, 2015).

Essa meta reconhece a extensão do analfabetismo absoluto e funcional, a escolaridade incompleta entre populações específicas das zonas rural e urbana e também entre as regiões do país. Além disso, leva em consideração que existem grupos com características específicas, como idade, gênero, raça e classe, que devem ser alvo prioritário dessa política pública.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2015a) ainda determina que a juventude (jovens e jovens-adultos, conforme o Estatuto da Juventude) negra, do campo e das regiões mais pobres deve ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. Além dessas obrigatoriedades, o PNE determina que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todas as etapas e viabilizar acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Nesse caso, trata-se de atender populações específicas que ainda são afetadas pela carência de educação escolar.

No que se refere ao PMEG 2015-2025 (Guaratinga, 2015), a meta 8 e as estratégias consignadas são as mesmas do PNE 2014-2024 (Brasil, 2015a), apenas uma duplicata. Os objetivos são vários e contemplam diversas demandas, como a institucionalização de programas para acompanhamento pedagógico individualizado do aluno; programas para identificar alunos que estão fora da escola e com defasagem idade/série; garantia de acesso a exames de certificação do Ensino Fundamental e Médio; expansão da oferta da educação profissional; estabelecimento de parcerias com as áreas de saúde e assistência social para garantir apoio à escola e a determinados grupos; e a promoção da busca ativa de jovens fora da escola.

Podemos ver que as estratégias são ousadas e, se fossem implementadas, poderiam melhorar a inserção e a permanência dos jovens na educação escolar. No entanto, a vigência do Plano Nacional de Educação finda em 2024 e a duração do Plano Municipal de Educação em 2025. Até o momento, nenhuma dessas estratégias foram postas em prática pela administração da educação. O município ainda não se organizou; portanto, não entendeu a necessidade e a obrigatoriedade de assumir esse compromisso com equidade.

Além da meta já mencionada, o PNE trouxe as metas 9 e 10, dedicadas exclusivamente à EPJAI:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2015a).

Considerando as metas 9 e 10, foram traçadas dezesseis estratégias no PMEG 2015-2025. Dentre essas, na meta 9, destacamos algumas estratégias, conforme descritas abaixo.

- Assegurar a oferta para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria;
- Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com Ensino Fundamental e Médio incompletos para identificar a demanda;
- Realizar chamadas públicas regulares;
- Realizar exames para aferir o grau de alfabetização da população com mais de 15 anos;
- Estabelecer mecanismos que integrem os segmentos de empregadores para promover a compatibilização da jornada de trabalho;
- Implementar programas direcionados de capacitação tecnológica para os alunos com necessidades especiais;
- Promover a integração da EPJAI a outras políticas públicas, como a de saúde, cultura e lazer.

Quanto às estratégias consignadas à meta 10, há objetivos que se aproximam aos da meta anterior, mas trazem como diferencial a reestruturação física das escolas, a aquisição de equipamentos e a produção de material didático. Além disso, coloca-se em evidência o desenvolvimento de currículos e de metodologias específicas, assim como a formação inicial e continuada para os profissionais que trabalham com a modalidade.

Notamos que há reprodução dessas metas e das estratégias de forma *ipsis litteris* no Plano Municipal de Educação, o que nos leva a pressupor que não é uma forma de contemplá-las, de demonstrar interesse em realizá-las, mas, ao contrário, como no dito popular: “no papel assenta-se tudo”. A partir desse princípio, apenas

cumpriu-se uma determinação legal quanto a ter uma Lei chamada de “Plano Municipal de Educação”, mas sem o compromisso político de aplicá-la, apesar de essas metas preverem “a cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, e o incremento de recursos financeiros [...]” (Brasil, 2015a, p. 11-12). Precisamos ressaltar que, ainda que o Plano tenha reconhecido a necessidade de reverter as desigualdades na educação entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais, ele não determinou estratégias ou metas específicas nessa direção.

O PNE previu também um mecanismo de monitoramento, avaliação e divulgação periódica do cumprimento das metas. No entanto, em Guaratinga, não foi possível encontrar indicadores e relatórios que nos auxiliassem a avaliar o grau de cumprimento do Plano Municipal de Educação no que se refere à EPJAI. Ainda assim, as lutas travadas no âmbito das questões normativas, a busca pelo espaço específico da modalidade na rede de educação e o fortalecimento da sociedade civil organizada em torno dessa modalidade devem ser prioridade.

Esse legado histórico de descaso remete-nos aos sujeitos que foram e ainda são cunhados pela desigualdade de gênero, classe e raça, além de outras questões advindas dessa intersecção. Como fator agravante, há ainda a omissão do poder público frente à eliminação das injustiças sociais. Por fim:

Infelizmente, o descaso para com a Educação de pessoas jovens, adultos e idosas sempre esteve evidente em nossa sociedade, desde a ausência de políticas públicas voltadas para essa modalidade até mesmo a interpretação da modalidade (como cursos de aceleração e/ou correção, supletivo, etc). Nesse sentido, percebe-se que ocorreu ao longo da nossa história uma desqualificação institucionalizada com relação à modalidade (a própria escola nos mostra isso) quando adapta propostas da modalidade regular e sugere apenas complementação na carga horária do professor, dentre outras coisas (Guaratinga, 2020, p. 57).

Dessa forma, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, em todas as suas tentativas e versões, está atravessada pela desigualdade estrutural impregnada na sociedade guaratinguense. Esse contexto educacional iníquo se deve à ação de governos autocratas os quais passaram pela administração pública local. Todavia, de modo contundente nos últimos anos com os golpes à nação brasileira e de maneira mais contundente na esfera municipal com uma gestão negacionista implantada no território durante os últimos quatro anos, dificultam-se as

possibilidades de se resgatar aquela perspectiva emancipatória que um dia se propôs a existir (Arroyo, 2005).

3.3 Estrutura organizacional da EPJAI: classes multisseriadas, oferta, atendimento, duração, organização curricular e avaliação

É necessário dizer que o termo “estrutura organizacional” aqui empregado refere-se à organização do trabalho escolar voltado para a modalidade EPJAI desenvolvido nas escolas de Guaratinga. Portanto, envolve as condições físicas e materiais que perpassam todo o processo de ensino e que são essenciais para implementar o currículo. Portanto, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) é uma modalidade de ensino vinculada à educação básica. Essencialmente, de maneira diferente do ensino regular, sugere uma organização própria e adequada aos perfis dos sujeitos.

Dessa forma, a EPJAI possui especificidades em seu funcionamento, determinada pelas características históricas dos demandantes que nela estão inseridos. Nesse sentido, sua operacionalização deve estar imbricada com o perfil desses indivíduos; deve-se conhecer a experiência do mundo da vida, do mundo do trabalho e de outros saberes, bem como as histórias, as culturas e os seus costumes. Essas ações funcionam como estratégias para compreender os fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais que os impediram ou os afastaram do espaço escolar.

Desse modo, a organização estrutural e também do trabalho pedagógico na EPJAI deve ser diferente das outras modalidades. No entendimento de Arroyo (2005), o perfil do educando da EPJAI deve ser compreendido dentro da sua verdadeira essência, dentro das inúmeras realidades que os configuram, já que esses indivíduos não são quaisquer jovens e quaisquer adultos, mas são sujeitos que carregam em suas vidas experiências históricas, culturas e saberes distintos.

Portanto, para o autor, o mundo da escola deve se integrar ao mundo da vida e ao mundo do trabalho desses sujeitos. Nessa lógica, a escola, através do currículo, pode ancorar as experiências do mundo da vida e do mundo do trabalho.

Não conseguimos identificar em que período da trajetória educacional se iniciou o sistema de classes multisseriadas em Guaratinga, mas podemos dizer que sua origem está relacionada à educação do campo. Em virtude de haver alunos insuficientes na mesma etapa educativa, as classes da zona rural sempre foram organizadas por diversas etapas e por estudantes com idades também diversificadas.

Segundo a literatura, o emprego do termo “classes multisseriadas” refere-se às salas de aula organizadas por grupos de alunos com perfis, níveis de escolaridade e de aprendizagens muito diferentes uns dos outros, sendo eles adolescentes, jovens, adultos e/ou idosos matriculados no período noturno e organizados em uma única sala com a presença de um/a único/a professor/a. Sobre essa caracterização, Santos e Moura (2010) definem que as classes multisseriadas ou unidocentes, são:

Caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (Santos; Moura, 2010, p. 35).

Assim, para a compreensão da multisseriação na EPJAI, vale salientar que, além de diversos níveis de aprendizagem, o/a professor/a ainda precisa lidar com faixas etárias diversas, pessoas com deficiências diversas. Esse fato nos faz entender que a prática docente nesse contexto é uma “prova de fogo”, ainda mais quando o apoio pedagógico e o material são precários. Essa precariedade não ocorre somente em termos de trabalho didático-pedagógico, mas também no preparo dos conteúdos específicos e na articulação das ideias para atingir todos os alunos em suas necessidades.

Na obra “Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte”, as autoras Cardoso e Jacomeli (2010, p. 1) afirmam que as escolas multisseriadas “são organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes, geralmente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a regência de um único professor”. Esse fato pode ser identificado no território de Guaratinga. Desse modo, “os professores têm que dar conta dos alunos dos cinco anos do Ensino Fundamental I em uma única sala de aula”.

Esse tipo de organização de classes multisseriadas compõe o cenário da rede educacional, tonando-se uma tradição que envolve, além da EPJAI, outras modalidades, principalmente nas escolas dos córregos, fazendas, assentamentos e acampamentos. Portanto, esse sistema tem relações estreitas com a educação do campo, mas ocorre também nas classes de EPJAI da Sede e dos Povoados, localizadas nas áreas urbanas e também rurais.

Como exemplos, há a Escola Instituto de Educação, que implantou classes multisseriadas na modalidade EPJAI para atender as pessoas com necessidades especiais; e a Escola do Povoado de Barra Nova, que também opera a EPJAI nesses moldes – no período noturno, uma turma de EPJAI está organizada com alunos das etapas 6º ao 9º ano composta por jovens de 15 a 30 anos de idade. No entanto, quando as turmas são dos anos finais, vários professores lecionam de acordo com sua área de atuação, quando é possível ou quando a direção quer cumprir os critérios estabelecidos no Estatuto do Magistério.

Santos e Moura (2010) descrevem que as classes multisseriadas ou unidocentes não são coisas do passado, mas uma realidade comum, observada, em sua maioria, em espaços rurais, nas escolas do campo. Com esse sistema, nas escolas do campo, os professores são obrigados a ministrar aulas desde a educação infantil ao quinto ano no mesmo espaço, e muitas vezes com o mínimo de recurso pedagógico.

Não encontramos nenhuma legislação municipal ou outro aparato normativo que reconheça ou que regule o funcionamento das classes multisseriadas nas escolas, muito menos na EPJAI. Tal situação contraria o art. 10 da Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, que trata das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Brasil, 2008a). O artigo garante, em seu inciso II, que as escolas multisseriadas devem ter uma estrutura física adequada, recursos, apoio pedagógico e profissionais capacitados com vistas a atingirem uma educação dentro dos parâmetros estabelecido pelo Plano Nacional de Educação.

Segundo o art. 23 da LDB (Brasil, 1996), a educação básica poderá se organizar de acordo com a necessidade do processo educativo, isto é:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

De acordo com o artigo, subentendemos que a multisseriação é uma organização legalmente possível, garantida por Lei. Com isso, os sistemas de ensino podem se organizar de acordo com a necessidade e a realidade do processo educativo. No caso específico de Guaratinga, os professores enfrentam as classes multisseriadas como desafios, uma vez que são obrigados a dar conta dos processos de ensino e aprendizagem em meio à heterogeneidade presente nessas classes. No município, além de não se possuir uma proposta curricular⁴⁷ que atenda a tal demanda, os docentes não possuem formação ou cursos de aperfeiçoamento com vistas a contemplar essa situação.

De acordo com as entrevistas realizadas por Souza (2013; 2014) com os professores de EPJAI, a narrativa abaixo demonstra que não havia um currículo direcionado para a EPJAI. Nesse sentido, entendemos que os conteúdos eram os mesmos do ensino regular e limitavam-se a atividades burocráticas, desprovidas de sentido para os estudantes de EPJAI.

- (9) *“[...] o nosso trabalho era o mesmo trabalho que a gente fazia com as turmas regulares. Não tinha teórico específico pra gente trabalhar com a EPJAI, agente não tinha livros. A verdade é que a escola em 2009 e 2010, não tinha essa preparação para receber essas turmas, esses alunos. Assim, o currículo era o mesmo das turmas regulares”* (E. M. O., 2013).

Além disso, a proposta pedagógica e o currículo foram legados exclusivamente à responsabilidade de cada professor. Cada docente realiza seu planejamento anual, de unidade e o plano diário de ensino, visto que não há nenhuma orientação tampouco uma proposta, nem por parte da Secretaria de Educação, muito menos por parte da coordenação pedagógica das escolas. Os professores têm que dar conta da “aprendizagem de todos/as alunos/as em uma única sala de aula. Eles, então, tentam resolver os problemas causados por essa situação às suas maneiras” (Araújo, 2010, p. 81).

Esse cenário nos leva a entender que a prática docente na EPJAI multisseriada se constitui em uma verdadeira labuta ocasionada pelas dificuldades em atender a todos os alunos em suas necessidades e expectativas. Ficam em

⁴⁷ De acordo com Silva (2003), o termo “currículo” se refere a um documento normatizador utilizado para fundamentar e orientar a ação pedagógica.

evidência a heterogeneidade das turmas, a falta de apoio pedagógico nas escolas, a dificuldade na administração dos conteúdos, a elaboração dos planejamentos e de atividades diferenciadas para os alunos e a falta de material específico para trabalhar com essa modalidade, visto que nem o livro didático para apoiar a prática do professor, até os dias atuais, a rede de educação não disponibiliza.

Os conteúdos selecionados para a Educação de Jovens e Adultos devem ser resultado dos conhecimentos já existentes no meio social dos estudantes, pois o educando tende a se interessar por assuntos que fazem parte do seu cotidiano. Portanto, deve-se oportunizar que o educando estabeleça conexões entre o conhecido e o novo, ajudando-o a construir conhecimentos sistematizados e alinhados às Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica Nacional e às Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado da Bahia para os anos iniciais e finais da modalidade EPJAI.

Ademais, o Currículo (Guaratinga, 2010) não faz menção à Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003). Isso ocorre como consequência do racismo estrutural que impera na educação oferecida na rede do município, tendo como predomínio a uniformização étnico-racial e cultural do currículo da EPJAI. Com isso, descumprem-se “as exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas” (Silva, 2007, p. 11) “desencadeadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (Brasil, 2004a; 2004b).

Logo se vê que há falta de consciência política e histórica sobre a diversidade social, étnico-racial, bem como dos processos de desigualdades e discriminações que atingem a população preta ao longo do território municipal. Para além disso:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº. 3/2004 (BRASIL, 2004a). E da respectiva resolução CNE/CPI/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos, dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua avaliação e supervisão (Fonseca; Silva; Fernandes, 2011, p. 12).

Todavia, o Documento Curricular Referencial de Guaratinga⁴⁸ (Guaratinga, 2020) traz uma significativa atenção direcionada à Educação para as Relações de

⁴⁸ DCRG, 2020 – Referência para que as unidades escolares do município tratem a Educação para as Relações Étnico-Raciais na perspectiva de incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, uma vez que somos povos diversos em gêneros, etnias, religiões e também

Gênero e Sexualidade e à Educação para as Relações Étnico-Raciais, alertando que tais termos serão de “primordial importância para os espaços de diálogos e reflexões educacionais”, de modo a auxiliar as instituições de ensino na (des)construção de preconceitos, atitudes, valores e práticas sociais discriminatórias e estereotipadas. Ainda alerta as escolas sobre a incorporação, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), dos temas, como meio para garantir a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a temática.

Faz-se necessário mostrar que o documento (Guaratinga, 2020) foi construído coletivamente. Daí se observa que há uma amplitude de questões que de fato são vivenciadas no cotidiano das escolas. Sobre esse aspecto, podemos constatar, no referido Referencial Curricular, a falta de formação docente para se lidar com certas questões. A respeito, está explícito que a maioria dos/as profissionais dizem não se sentirem preparados/as para tratar de abordagem relacionada à sexualidade e às identidades de gênero.

Em relação à política educacional das relações étnico-raciais, diferentes normativos legais vigentes no Brasil e na Bahia foram sancionados, a exemplo da LDBEN (Brasil, 1996), do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010c), do Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia – Lei n.º 13.182/2014 (Bahia, 2014) e do PNE (Brasil, 2015a). Esses normativos tratam sobre o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos e sobre a redução das desigualdades étnico-raciais.

Além dessas, as Leis n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008b) colocam a educação como cerne para promover o cumprimento didático e pedagógico sobre a inclusão nos currículos das Redes de Ensino da Educação Básica, documentos que efetivam a obrigatoriedade dos estudos da “História e Cultura Afro-Brasileira” e “Indígena”, respectivamente. Portanto, trata-se de trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira de forma transversalizada nas áreas do conhecimento, preferencialmente durante todo o ano letivo, e não de forma pontual, em datas comemorativas, como habitualmente ocorre (Guaratinga, 2020).

O sociólogo Apple (1999) trata do currículo como sendo um instrumento político, repleto de contradições e conflitos que estão ligados ou entrelaçados às estruturas econômicas, políticas e sociais. Sua organização deriva de um processo

características físicas, emocionais e cognitivas, entre outras dimensões (não há paginação no referido documento).

de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. Segundo o autor, os conhecimentos contemplados e legitimados pelos currículos escolares são resultado de uma seleção realizada por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. Desse modo, os processos históricos de segregação que envolvem os povos pretos ainda são mantidos pela própria rede educacional, com suas raízes de desigualdade e de exclusão, as quais se perpetuam em todos os aspectos que envolvem a educação municipal e principalmente a política pública de EPJAI.

O Conselho Municipal de Educação de Guaratinga (CMEG) aprovou a Resolução de n.º 001/2010 (Guaratinga, 2010). Esse normativo orienta as escolas a sistematizar a EPJAI no Projeto Político Pedagógico e no regimento interno de cada unidade escolar, de modo que os eixos temáticos sejam trabalhados de forma transdisciplinar. A referida Resolução estabelece a estrutura organizacional da EPJAI da seguinte forma:

Art. 8º. Duração mínima da modalidade de EPJAI, nos anos finais do Ensino Fundamental, totaliza 3.200 horas, podendo ser distribuídos em módulos, blocos, totalidades, etapas ou outra forma de organização expressa na estrutura curricular do Regimento Escolar com tempo mínimo de integralização de 2 (dois) anos (Guaratinga, 2010).

O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno da Escola Municipal Instituto de Educação apenas cita a EPJAI como integrante das etapas da escola; situação que culmina com um planejamento pedagógico semelhante ao ensino regular, e com ações isoladas. Ali, cada docente planeja individualmente suas aulas, levando em consideração apenas sua área de conhecimento.

Enfatizamos que apenas instrumentos normativos não são suficientes para que as ações da educação aconteçam de modo que os anseios dos estudantes de EPJAI sejam atendidos. Além disso, é necessário um comprometimento da gestão administrativa da Rede, das escolas e também das coordenações pedagógicas, o que pode promover uma diferença significativa no cenário escolar.

Além disso, notamos, através dos diários de classe, que a avaliação tem caráter quantitativo e métrico. Avalia-se o rendimento escolar dos alunos utilizando provas e testes, prioritariamente; são esses os “medidores” das aprendizagens, os quais quantificam erros e acertos e atribuem a eles uma “nota”, complementando

com uma terceira e quarta notas de caráter qualitativo. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é direcionada para aprovação e reprovação.

Como afirma Luckesi (2003), “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame de que por uma pedagogia de ensino e aprendizagem” (p. 18), incluindo alunos que supostamente aprenderam e excluindo aqueles sobre os quais se supõe que não absorveram conteúdos, como se a função da avaliação fosse punitiva e a educação fosse para dizer quem continua ou não na escola. Trata-se de fato de uma postura excludente, visto que o ato de reprovar, especificamente alunos de EPJAI, pode ser um agravante para a não permanência desses indivíduos na escola.

Diante desse cenário, podemos concluir que a política pública de EPJAI precisa passar por um amplo processo de avaliação e, posteriormente a isso, implementar ações que possam valorizar as reais particularidades dos estudantes através de uma estrutura organizacional e curricular construída coletivamente. Assim, possibilita-se que o trabalho pedagógico passe a considerar os saberes adquiridos na informalidade, nas experiências cotidianas e na prática do trabalho de cada sujeito. Espera-se, desse modo, criar espaços interativos que possibilitem vencer os obstáculos de forma coletiva e dialogada, em que a avaliação ocorra de maneira processual, visando tomadas de decisões no sentido de se recuperar a aprendizagem.

Além disso, cabe uma revisão da estrutura oferecida e do processo de ensino, bem como um acompanhamento sistematizado do progresso de cada estudante, de forma que haja a promoção da autoestima de homens e mulheres inseridos na modalidade EPJAI. Também é de suma importância a observação de que não basta ofertar vagas para a EPJAI; é obrigatório, também, criar as condições de acesso e permanência para que os/as estudantes tenham êxito em suas aprendizagens.

3.4 Os marcos legais para a EPJAI

Os fundamentos legais do direito à educação, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), inspiraram também a Constituição Federal de 1988. Esta assegura o direito à educação, no seu art. 6º, como um direito social e se compromete no artigo 205 a definir a educação como direito de todos e

dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento em âmbito pessoal, da cidadania e do trabalho (Brasil, 1988).

A Carta Magna brasileira apresenta, no artigo 206, inciso I, a definição dos princípios da educação brasileira no tocante às condições de acesso e permanência na escola. Ali são apresentados alguns princípios de comprometimento com a igualdade, a liberdade, o pluralismo, a gratuidade do ensino, a gestão democrática e a valorização dos sujeitos pertencentes ao contexto educativo nas diversas instituições. Além disso, o documento prevê a necessidade de recursos indispensáveis para a garantia da educação de qualidade para os educandos, como também condições de trabalho para os profissionais, asseguradas em leis específicas.

Os princípios estabelecidos no artigo 206 da CF constituem diretrizes fundamentais à elaboração de políticas públicas educacionais que possibilitam a garantia do acesso, da permanência, do reingresso e do sucesso escolar aos grupos que apresentam maior vulnerabilidade social e que repetem longas histórias de negação de direitos. Dentre esses grupos, estão as pessoas jovens, adultas e idosas, que devem ser atendidas na modalidade EPJAI.

Ainda na CF (Brasil, 1988), o direito à educação para essas pessoas deve primar pela sua diversidade de características e trajetórias. Essa garantia é abordada no artigo 208, o qual determina o dever do Estado com a educação e estabelece que seja efetivado mediante garantias, como:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - [...]
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
(Brasil, 1988, p. 140-141).

Em consonância com a LDB de 1996 – no Título III, no artigo 4º, inciso IV – e também no Plano Nacional de Educação de 2014 – quanto ao Direito à Educação e o Dever de Educar –, garante-se o acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade considerada ideal para o processo de escolarização. Portanto, é da competência dos estados e municípios viabilizarem e estimularem o acesso e as condições para a permanência do público da EPJAI na escola com as mesmas condições das demais modalidades de ensino.

Todavia, essa modalidade vem sendo tratada com descaso pelos gestores, os quais desconsideram as determinações legais que consagram a educação básica como obrigatória, transformando-a em direito público subjetivo. Portanto, sua aplicabilidade precisa ser imediata (Libâneo, 2012). Assim, a EPJAI se constitui como sendo obrigação inadiável, de forma que as pessoas que foram privadas historicamente desse direito possam ingressar na educação escolar e, assim, minorar esse déficit histórico.

O artigo 37 da LDB (Brasil, 1996) evidencia a EPJAI como modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade considerada própria e como meio para consecução da educação e valorização da aprendizagem ao longo da vida. Esse documento também estabelece que os sistemas de ensino devem considerar as características do alunado, seus interesses, necessidades, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Portanto, os sistemas de ensino possuem a tarefa de assegurar uma oferta de ensino mais abrangente e qualificada, de modo a contemplar os tempos de vida e processos históricos dos sujeitos da EPJAI. Com esse objetivo, criaram-se as Diretrizes Operacionais da EPJAI. Estruturadas a partir do Parecer n.º 06/2010 (Brasil, 2010a) e da Resolução n.º 03/2010 (Brasil, 2010b), elas servem de base para a orientação da política de EPJAI em âmbito nacional, ao buscar respeitar as especificidades próprias da modalidade. Essas diretrizes também explicitam o que deve ser observado na oferta e estrutura dos componentes curriculares nos aspectos relativos à duração e idade mínima para ingresso nos cursos de EPJAI; a idade mínima para realização dos Exames de Certificação da EPJAI; a EPJAI EAD, desenvolvida por meio da Educação à Distância; além dos saberes ligados ao processo de aprendizagem na perspectiva da diversidade, com reexame do Parecer

CNE/CEB n.º 11/2000 (Brasil, 2000a) e adequação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000 (Brasil, 2000b).

Destaca-se que a Resolução CNE/CEB n.º 03, de 15 de junho de 2010 (Brasil, 2010b) traz a desconstrução dos conceitos de “idade própria” e “idade regular”, passando-se a ter como referência o conceito de “educação ao longo da vida”, ou “aprendizagem ao longo da vida”. Além disso, essa Resolução traz outro conceito ao contemplar a diversidade de sujeitos aprendizes e também o direito à formação na especificidade de seu tempo humano, para assegurar-lhes a permanência, a continuidade e o sucesso dos estudos.

Em relação à duração da oferta presencial, a Resolução n.º 03/2010 (Brasil, 2010b) mantém a formulação do Parecer CNE/CEB n.º 29, de 5 de abril de 2006 (Brasil, 2006), acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração e carga horária ficam a critério dos sistemas de ensino, desde que assegurado o mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para a alfabetização e de 150 horas para noções básicas de matemática. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima é de 1.600 (mil e seiscentas) horas, e, para o Ensino Médio, a duração mínima é de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Em 2021, foi homologada a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 25 de maio de 2021, “que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (Brasil, 2021a). Além de alinhar a EPJAI à BNCC e à PNA, a normativa estabelece idade mínima para ingressar nessa modalidade; trata da formação de jovens e adultos à distância; considera que a oferta de ensino deve ser com base na educação e aprendizagem ao longo da vida.

Por sua vez, outra normativa, a Resolução CEE/BA n.º 79, foi sancionada em 22 de novembro de 2021 (Bahia, 2021) e define diretrizes operacionais estaduais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação à Distância no âmbito de Sistema de Ensino do Estado da Bahia. Ela também legisla sobre as condições de ofertas de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

No ano de 2022, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia reestrutura as ofertas de ensino da EPJAI por meio da Portaria SEC n.º 44/2022 (Bahia, 2022a), que reestrutura o tempo formativo da Portaria SEC n.º 150/2022 (Bahia, 2022b), a qual reestrutura o tempo juvenil, e da Portaria SEC n.º 995/2022 (Bahia, 2022c), que reestrutura o tempo de aprender. As novas portarias promovem mudanças na arquitetura curricular e asseguram as condições básicas para a implementação do novo DCRB. Não obstante as ofertas de ensino, a política de EPJAI do estado da Bahia assegurou, por meio da Portaria SEC n.º 191/2022 (Bahia, 2022d), a reestruturação da sua política pública de certificação, por meio da Implementação do Programa CPA Digital, com capilaridade para os 417 municípios.

Além de todo o exposto, em 2022 foi publicado o Organizador Curricular do EPJAI (OCEPJAI). Aqui, ele pode ser entendido como uma estrutura de planejamento e de referência para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos(as) professores(as), tanto na perspectiva da Área do Conhecimento quanto do Componente Curricular, em todos os segmentos e etapas de aprendizagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O OCEPJAI (Bahia, 2022e) está fundamentado por princípios teórico-metodológicos, de modo que reconhece estudantes e professores(as) como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem; valoriza as experiências de vida dos sujeitos, os seus saberes, culturas, valores, memórias, identidades como ponto de partida para o estudo das áreas de conhecimento; e ainda traz a construção coletiva do currículo como forma de contemplar a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de geração, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EPJAI. Além disso, outros aspectos relacionados ao mundo do trabalho são considerados importantes, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial dos sujeitos em seus tempos pedagógicos específicos, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação. A EPJAI também deve dispor de material didático adequado.

Apesar de todo reconhecimento legal, o município de Guaratinga não desborda desse limite para lançar uma política de EPJAI na prática, a qual, ajustada a normas legais, contemple as diversidades expressas nas salas de aulas. No mais, esse arcabouço jurídico não abarca as barreiras sociais e econômicas que afetam a população preta e parda, maiores vítimas de analfabetismo que perpassa todos os níveis da educação básica em Guaratinga.

Com isso, a política pública de EPJAI, raramente vai além das formalidades legais. As salas de EPJAI são marcadas por diversos atores sociais de diferentes processos de negação de suas identidades, que perpassam as categorias de raça, gênero e classe. Encontram-se presentes nas classes categorias como etnia, faixa etária, orientação sexual, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência intelectual, além de outras especialidades. Ademais, há a presencialidade de mulheres que são provedoras e referência familiar, mães solo, trabalhadoras(es) do mercado informal de trabalho, adolescentes mães precoces e jovens que por algum motivo não foram bem aceitos no período diurno, as(os) quais são transferidos para as turmas de EPJAI.

Entretanto, o Município constrói uma proposta curricular incoerente com tantas especificidades que emanam das turmas de EPJAI. Vejamos como está estruturada a proposta curricular até então em vigor, apesar das novas diretrizes de 2020:

- Frequência mínima obrigatória com aulas diárias e presenciais consignadas à aprovação dos educandos que é de 75% do total da carga horária do período letivo, o qual possui um tempo de integralização de, no mínimo, 02 (dois) anos, distribuídos da seguinte forma: 40 semanas de aulas durante cada ano letivo;
- 200 dias letivos;
- 5 dias de aulas presenciais por semana;
- 20 horas-aula semanais;
- A duração de cada aula é de 40 minutos, exclusivamente no período noturno.

Outrossim, são cursos de matrícula anual. O curso total é composto por dois (02) segmentos, conforme a Resolução n.º 03/2010 (Brasil, 2010b) do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Nesse caso, o 1º Tempo Formativo equivale ao 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º); o 2º Tempo Formativo, por sua vez, equivale ao 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º).

Na proposta curricular de Guaratinga, não há uma abordagem semipresencial ou à distância, o que significa dizer que aquelas pessoas as quais não possuem condições de frequentar diariamente a escola também não têm nenhuma

oportunidade de aprender a ler e escrever ou dar continuidade aos estudos. Trata-se de mais uma evidência das contradições que emergem no cotidiano escolar e na educação sobre relações de classe, raça e gênero. A educação como vem sendo ofertada ainda deixa de fora boa parte da população que deveria ser atendida pela política pública de EPJAI. Os mais prejudicados, nesse contexto, são homens e mulheres periféricos, que, à noite, não podem vencer as longas distâncias e as estradas de difícil acesso para frequentar as aulas.

Desse jeito, o currículo ainda em vigor nas escolas não abarca boa parte do público-alvo. Além de tudo, pensou-se que o currículo fosse ser implantado do jeito que foi elaborado. No entanto,

(10) *“(...) os docentes não fazem uso desse instrumento para preparar suas atividades pedagógicas”* (R. F. S., 2013).

Diante desse depoimento, podemos inferir que as aulas para as turmas de EPJAI estão sendo elaboradas seguindo as mesmas propostas para o ensino regular. Essa situação é apenas mais uma das diversas fragilidades da política pública de EPJAI em Guaratinga.

Outrossim, observa-se no cotidiano da EPJAI que os indivíduos em busca da modalidade desejam não só iniciar ou retomar a sua escolaridade, mas também melhorar a sua vida profissional, inserir-se no mercado formal de trabalho e, para isso, acreditam que a escola lhes oportunizará instrução suficiente para atender suas demandas emergentes. Contudo, ao se depararem com o ambiente escolar, defrontam-se com abordagens que não favorecem a construção de conhecimentos os quais garantam sua inserção profissional, ou simplesmente são conteúdos descontextualizados de suas vivências. Tomada por suas especificidades, a EPJAI em Guaratinga se assenta sobre perspectivas incertas e, assim, os diferentes sujeitos que buscam suprir seus anseios educacionais continuam desprovidos desse atendimento de forma justa.

Somente com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, a modalidade EPJAI passou a estar presente na política de financiamento da educação. Levou-se em conta a expectativa de que essa medida resultaria na ampliação da oferta, já que o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em vigor de 1997 a 2006, desestimulou o atendimento da referida modalidade, ao priorizar o Ensino Fundamental regular (Castro, 2020).

Em que pese o avanço legal da inclusão da EPJAI no FUNDEB, o valor foi limitado pela definição de que essa modalidade não poderia se apropriar de mais de 15% do total dos recursos do Fundo. Com essa trava, o valor anual por aluno equivalia, em 2007, a 70% do valor por aluno do Ensino Fundamental regular urbano, vigorando nos dois anos seguintes do FUNDEB (Carvalho, 2014). Como podemos observar, não foi considerada a necessidade de uma oferta de qualidade; a política de EPJAI continuou sendo tratada de forma desigual.

No que se refere à inclusão da EPJAI no PNE/2014 (Brasil, 2015), foram estabelecidas três metas referentes ao direito educacional das pessoas jovens, adultas e idosas. Como exemplo, houve a ampliação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade (meta 8); elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos e erradicação do analfabetismo (meta 9); e oferta da EPJAI integrada à educação profissional (meta 10). No entanto, não obstante o financiamento, a modalidade continua sendo desprestigiada.

Contudo, o FUNDEB permanente, instituído pela EC n.º 108/2020 (Brasil, 2020a) e regulamentado pela Lei n.º 14.113/2020 (Brasil, 2020b), trouxe expectativas sobre o direito à educação. O valor para o estudante da modalidade EPJAI passa a valer apenas 0,8% do valor repassado às outras etapas da educação básica. Nós, educadores, que convivemos com as faltas, com a escassez, não vislumbramos avanços nos critérios de definições das ponderações; entendemos que o Custo Aluno Qualidade (CAQ), matriz integrada ao atual Plano Nacional de Educação, não foi contemplado.

Ainda assim, o FUNDEB é uma conquista importante para a classe trabalhadora que necessita da educação pública, pois possibilita a implementação de políticas estruturais e pedagógicas, as quais beneficiam a oferta da modalidade. Por fim, as legislações atuais representam os interesses de um contexto histórico democrático, que regula, orienta e determina as relações nos diversos espaços, inclusive no espaço curricular.

Podemos dizer que os marcos legais aqui esboçados trazem registros importantes, carregam memórias essenciais para se persistir no alcance dos objetivos que devem instigar à transformação da modalidade. É fundamental que,

nesse âmbito, a proposta curricular seja coerente e crítica em relação aos elementos conceituais, políticos, metodológicos e avaliativos pertinentes às singularidades desse espaço e das condições de vida e de trabalho desses sujeitos.

Podemos concluir que a trava colocada para impedir o financiamento da EPJAI constitui perversidade, negação de direitos constitucionais que desde 1988 asseguram a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, devendo ser ofertada com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inclusive para os que foram excluídos do sistema. Portanto, a existência de valores anuais por aluno que não levem em consideração o “Custo Aluno Qualidade” preconizado pelo PNE/2014 (Brasil, 2015a) não constitui um avanço em termos de financiamento para todas as etapas da educação básica, especificamente para a EPJAI. Tal fato revela, a nível nacional, a negação do direito a esse público.

3.5 Panorama educacional: indicadores – matrículas, aprovação, reprovação e abandono escolar⁴⁹

Segundo a literatura que versa sobre indicadores escolares, podemos entender o censo escolar como um retrato do estado da modalidade EPJAI. Esse retrato acompanha os indicadores e permite entender o cumprimento dos deveres do município e o estado de exceção da modalidade. Também o censo escolar é um instrumento de avaliação e de planejamento de políticas públicas, nesse caso específico da política pública educacional para as pessoas jovens, adultas e idosas.

A plataforma *QEdu* nos forneceu dados numéricos considerados significativos para efeito de reflexão a respeito do nexo entre fenômenos educacionais e relações de gênero, classe e raça na política pública de EPJAI. Sobre os números, alguns pesquisadores alertam que estudos com esse viés, aliados à pesquisa qualitativa, “definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.115-116). Além disso, segundo os autores, os números são ferramentas que

⁴⁹ Para a tecitura deste texto, tomamos como referência dados da plataforma *QEdu*. Trata-se de um portal de dados educacionais criado em 2012. Nele, encontram-se diversas informações sobre a educação básica dos diversos estados e municípios brasileiros. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

oferecem aos elaboradores de políticas e aos pesquisadores oportunidades para criar novas categorias que emergem dos padrões de dados.

Na tentativa de obtenção de dados em lócus, encaminhamos um pedido de autorização ao secretário de educação do município de Guaratinga em 2023. Nesse ofício, estavam anexadas tabelas a serem preenchidas com alguns dados relevantes para a análise nesta seção. Após vários dias de espera sobre a anuência ou não das informações, passamos a contactar diversas vezes a assessora do secretário e também a coordenadora da EPJAI, explicando a situação e solicitando apoio, além de mostrar que o resultado deste trabalho serviria para auxiliar na gestão da EPJAI. No entanto, fomos informados de que o secretário ainda não havia autorizado. Depois de dois meses, finalmente obtivemos a autorização, e também foi delegada à coordenadora pedagógica e administrativa da EPJAI a busca das informações solicitadas que fossem pertinentes à modalidade de ensino.

Assim, continuamos mantendo contato com a responsável pela EPJAI, cuja função está subordinada à Secretaria de Educação, o que lhe permite dar um *feedback* às escolas, tanto *in loco* quanto virtualmente. No entanto, após de diversas conversas mal-sucedidas, visitamos a Secretaria de Educação no intuito de entender as dificuldades que poderiam estar ocorrendo. A referida coordenadora, porém, não nos recebeu. Diante desse impasse, buscamos a assessoria administrativa e, desta vez, recebemos as tabelas sem preenchimento. Segundo as justificativas que nos foram apresentadas, a funcionária encarregada de catalogar os dados não encontrou tais informações nos documentos da Secretaria, como também não requereu às escolas.

A partir desse momento, recorreremos ao setor de estatística. Após conversar com o responsável, acordamos um envio por *e-mail*. Passados vários dias de insistência, recebi um correio eletrônico com algumas tabelas anexas, que fazem referência aos anos de 2017 a 2021. São, porém, as mesmas tabelas encontradas na plataforma *QEdu*, as quais não apresentam o rendimento da EPJAI. Assim, não temos condições de analisar os indicadores referentes a aprovações, reprovações e abandono escolar no âmbito da rede educacional, mas insta esclarecer que as informações solicitadas à Secretaria de Educação requeriam dados gerais sobre a EPJAI: população matriculada nas zonas urbana e rural; índices de analfabetismo da população jovem e adulta; população fora da escola; escolas que ofertam a EPJAI, números de turmas e turnos de funcionamento; faixa etária; número de

matrículas por gênero, raça e necessidades especiais; índices de evasão e reprovação; perfil dos docentes que trabalham com a EPJAI: tempo de atuação na modalidade, turno em que exercem a docência, carga horária e outras atividades extraescolares.

Com o intuito de resolver tais desafios, recorreremos à Escola Instituto de Educação, visto que é a única escola de grande porte do município e que atende todas as etapas dos anos finais, incluindo anos iniciais e finais da EPJAI. Nessa unidade escolar, apresentamos o propósito da pesquisa e solicitamos o indicador de desempenho para que pudéssemos analisar os índices de movimentação e rendimento escolar da EPJAI. Entretanto, o secretário autorizado nos informou que: “há muitos anos atrás, a Secretaria de Educação não pediu mais essas informações nas escolas e não pediu mais para que nós fizéssemos”. Portanto, nem as unidades escolares tampouco a Secretaria de Educação dispõem de um banco de dados sobre a EPJAI.

Apesar disso, conseguimos a ata de resultados finais da EPJAI referente aos anos de 2020 a 2023. Nesse documento, foi possível analisar as matrículas, aprovações, reprovações, abandonos e o número de estudantes de acordo com o gênero, nas categorias de masculino e feminino. Com o intuito de conhecer mais profundamente o contexto da EPJAI na escola, buscamos dados sobre os índices de abandono em relação ao gênero.

A respeito do município, a negligência pode ser observada a partir da omissão de dados e dos índices elevados de reprovação e abandono na educação básica. Pensar sobre indicadores de desempenho na EPJAI requer o entendimento sobre condições favoráveis para o desenvolvimento da organização escolar e da organização do trabalho escolar para esse público. Portanto, os “indicadores da educação” aqui apresentados, referem-se aos sinais que representam positivamente ou negativamente a realidade da EPJAI. A variação desses indicadores nos possibilita constatar mudanças ou permanências ao longo de cada período

apresentado, no que se refere ao “movimento e rendimento”⁵⁰ escolar. Assim, os dados abaixo nos convidam a comparações entre números e índices percentuais maiores ou menores de cada categoria de pessoas que foram excluídas do processo educacional ao longo do tempo e no espaço.

Tabela 2 – Analfabetismo por faixa etária – IBGE. Município: Guaratinga. Período: 2000 e 2010

Ano	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 a 69 anos	70 a 79 anos	80 anos a mais	Total
2000	11,5%	32,9	55,6	78,3	76,7	73,7	38,1
2010	8,7	24,2	49,2	69,0	71,8	81,4	36,0

Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010. Acesso em: 30 jun. 2024.

Os dados⁵¹ do censo de 2000 e 2010⁵² apontam que, em termos de comparabilidade, o número de pessoas em estado de analfabetismo é sempre maior entre as pessoas com mais idade. Além disso, fica demonstrado que quanto maior a idade, mais elevado é o contingente de analfabetos, e esses números percentuais vão crescendo ao longo dos anos.

Ainda podemos observar que em Guaratinga não ocorreu avanço significativo na redução do analfabetismo entre 2000 e 2010. O município ainda segue com índice bastante elevado, com o percentual de 36%⁵³, sendo vitimadas por essa situação principalmente as pessoas acima de 40 anos ou mais. Diante desse contexto, podemos entender que essa realidade está atravessada pela falta de cumprimento das leis educacionais, visto que a alfabetização é um fator importante para o exercício da cidadania.

⁵⁰ Entende-se como “**movimento**” a mudança de vínculo escolar de cada uma das matrículas relativas à escolarização ocorrida no período entre a data de referência do Censo Escolar e o encerramento do ano letivo. Existem três situações possíveis no movimento escolar da matrícula: **1. Transferido**: quando a matrícula do aluno foi formalmente desvinculada de uma escola; **2. Deixou de frequentar**: quando houve **abandono** na escola, ou seja, o aluno deixou de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, não tendo sido formalmente desvinculado por transferência, portanto a sua matrícula não possui registro de rendimento. **3. Falecido**: quando o aluno falece antes do final do ano letivo.

O rendimento escolar: é a situação de êxito ou insucesso, por matrícula, ao final do ano letivo. São duas situações possível para o rendimento escolar de cada matrícula: **1. Aprovado**: quando conclui o ano escolar com sucesso. Portanto, está apto a se matricular na próxima etapa, no ano seguinte; **2. Reprovado**: quando não tem êxito na conclusão do ano letivo. (Portal QEdu – Conteúdos. Disponível em: conteudos.qedu.org.br. Acesso em: 30 fev. 2024).

⁵¹ Taxa de analfabetismo – Bahia. Disponível em: datasus.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2024.

⁵² População municipal de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade e Taxa municipal de analfabetos com 15 anos ou mais de idade. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2024.

⁵³ Território de Identidade: Costa do Descobrimento – Perfil Sintético. Disponível em: portalsdr.ba.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2024.

Sobre este aspecto, podemos ver que o cenário apresentado no território de Guaratinga coaduna com a do estado baiano. Análises realizadas de 2010 a 2022, na Bahia, revelaram que a taxa de analfabetismo caiu em todas as faixas etárias, mas o número de pessoas com mais de 55 anos analfabetas cresceu. Observamos que quanto mais idade, maior o índice de analfabetismo. Portanto, o iletramento está fortemente relacionado à idade.

Tabela 3 – Dados sobre movimentações e rendimentos da educação básica de Guaratinga (BA) em 2010

Etapas	Matrículas 2010			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	366	329	37	x	x	x	15	39
Pré	622	423	199	x	x	x		
Anos iniciais	2.490	1.664	826	80% 1.993	14,5% 361	5,5% 136		
Anos finais	1.280	1.280	0	80,1% 1.026	12,9% 165	7% 89		
EPJAI	731	631	100	0	0	0		
Ed. Especial	x	x	x	x	x	x		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do *QEdu*. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

De acordo com o rendimento geral apresentado na Tabela 3, podemos registrar que havia cinco mil quatrocentos e oitenta e nove alunos (5.489) no ano de 2010. Desse número, quatro mil, trezentos e vinte e sete (4.327) estavam na zona urbana, o que compreende, além da sede, os cinco povoados do município. A zona rural, por sua vez, contava com mil cento e sessenta e duas matrículas (1.162). Há

um número considerável de matrículas na EPJAI, mas não há indicadores quanto a abandonos. Do mesmo modo, na plataforma *QEdu*, não encontramos rendimento sobre as aprovações e reprovações. Quanto aos anos iniciais e finais, é notável o número expressivo de reprovações, principalmente nos anos iniciais. Esse aspecto é um indicativo de que, nos anos subsequentes, ocorreria a defasagem entre idade e série.

Em 2011, a realidade educacional do município se apresentava da seguinte forma:

Tabela 4 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2011

Etapas	Matrículas 2011			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	354	320	34	x	x	x	15	39
Pré	550	398	152	x	x	x		
Anos iniciais	2.411	1.672	739	86,5% 2.085	10,6% 255	2,9% 71		
Anos finais	1.346	1.346	0	83,8% 1.129	10,1% 136	6,1% 82		
EPJAI	574	445	129	0	0	0		
Ed. Especial	0	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do *QEdu*. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

A Tabela 4 apresenta rendimento geral de cinco mil, duzentos e trinta e cinco matrículas (5.235). Dessas, na zona urbana há quatro mil, cento e oitenta e uma matrículas (4.181); já na zona rural, mil e cinquenta e quatro (1.054) matrículas. Em relação ao ano anterior, ocorreu uma redução de duzentos e cinquenta e quatro (254) alunos entre os anos iniciais e finais. De forma semelhante, a EPJAI reduziu

cerca de cento e cinquenta e sete (157) matrículas. Conseqüentemente, os índices de reprovações também diminuiram.

Em 2012, houve algumas modificações em termos numéricos:

Tabela 5 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2012
(Continua)

Etapas	Matrículas 2012			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	360	319	41	x	x	x	15	38
Pré	601	426	175	x	x	x		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdú. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Tabela 5 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2012
(Conclusão)

Anos iniciais	2.196	1.492	704	82,6% 1.814	10,6% 153	4,4% 97		
Anos finais	1.447	1.446	1	84,9% 1.228	10,6% 153	4,5% 65		
EPJAI	701	463	238	0	0	0		
Ed. Especial	0	0	0	0	x	x		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdú. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Nesse ano, o rendimento geral foi de cinco mil, trezentos e cinco alunos (5.305): na zona urbana, quatro mil, cento e quarenta e seis matrículas (4.146); e, na zona rural, mil cento e cinquenta e nove (1.159). Em relação ao ano anterior, houve um aumento de trezentas e seis (306) matrículas. Fato semelhante ocorreu com a EPJAI, aumentou em cento e vinte e sete (127) matrículas.

A tabela abaixo traz os dados referentes ao ano de 2013.

Tabela 6 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2013

Etapas	Matrículas 2013			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	374	338	36	x	x	x	15	33
Pré	598	443	155	x	x	x		
Anos iniciais	2.042	1.460	582	82,3% 1.753	14,1% 300	3,6% 76		
Anos finais	1.584	1.582	2	79% 1.252	13,6% 215	7,4% 117		
EPJAI	505	314	191	0	0	0		
Ed. Especial	0	0	0	0	0	-		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

A Tabela 6 traz um panorama de rendimento geral de cinco mil cento e três (5.103) matrículas. Dessas, quatro mil, cento e trinta e sete (4.137) são atendidas na zona urbana. As matrículas da zona rural somam novecentos e sessenta e seis (966) matrículas. Em relação ao ano anterior, ocorreu uma redução no número de matrículas. Na EPJAI, por sua vez, a redução foi de cento noventa e seis (196) matrículas. Quanto à movimentação, os índices de reprovações foram superiores aos anos anteriores, com exceção de 2010.

Na tabela a seguir, encontram-se informações sobre o ano de 2014.

Tabela 7 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2014

Etapas	Matrículas 2014			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	345	319	26	0	0	0	12	0
Pré	551	414	137	0	0	0		21
Anos iniciais	1.985	1.423	562	81,1% 1.674	15,1% 312	3,8% 79		27

							10	
Anos finais	1.520	1.520	0	77,8% 1.183	15,7% 238	6,5% 99		0
EPJAI	451	318	133	0	0	0	5	2
Ed. Especial	0	0	0					

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do *QEdú*. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Observa-se na Tabela 7, no rendimento geral, quatro mil, oitocentos e cinquenta e dois (4.852) alunos. Na zona urbana, três mil, novecentas e noventa e quatro (3.994); já na zona rural, oitocentas e cinquenta e oito (858) matrículas. Quanto à movimentação, as reprovações em relação aos anos anteriores aumentaram.

A Tabela 8 apresenta um material referente ao ano de 2015.

Tabela 8 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2015

Etapas	Matrículas 2015			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	295	270	25	x	x	x	16	26
Pré	559	419	140	x	x	x		
Anos iniciais	1.913	1.387	526	82,6% 1.672	14,1% 285	3,3% 66		
Anos finais	1.417	1.417	0	80,3% 1.672	14,1% 285	3,3% 66		
EPJAI	1.086	985	101	80,3% 1.138	14% 198	5,7% 81		
Ed. Especial	0	0	0				0	0

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do *QEdú*. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

O rendimento geral gira em torno de cinco mil, duzentas e setenta (5.270), matrículas, sendo que, desse total, na zona urbana estão centradas quatro mil, quatrocentos e quarenta e oito (4.478) matrículas. Já na zona rural, setecentos e noventa e duas (792) matrículas. Nota-se também uma redução muito grande de alunos da zona rural em relação à zona urbana. No que diz respeito à EPJAI, houve elevado índice de matrículas graças à parceria do governo estadual com a prefeitura e a entidade “Lar Viver Feliz”. Diante dessa iniciativa do Município em aderir ao TOPA, ampliaram-se as matrículas e, assim, mais pessoas foram alcançadas. No que concerne às movimentações, as reprovações continuam liderando entre os índices de abandono.

Nota-se que o número de escolas da zona rural reduziu em comparação aos anos anteriores. Nesse quesito, há de se levar em consideração que muitas famílias de alunos das escolas do campo são trabalhadoras de fazendas de produção de café, gado de leite e corte, sempre estão se deslocando para os municípios circunvizinhos em busca de trabalho em outras propriedades rurais. Isso pode estar afetando as matrículas da zona rural e conseqüentemente acarretando o fechamento de muitas escolas. No entanto, não existe na rede educacional de Guaratinga uma política de monitoramento do destino desses estudantes a outras redes de ensino.

Nesse contexto, os dados de 2016 são apresentados a seguir.

Tabela 9 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2016

Etapas	Matrículas 2016			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	262	246	16	x	x	x	15	25
Pré	497	369	128	x	x	x		
Anos iniciais	1.789	1.325	464	80,4% 1.554	16,2% 313	3,5% 67		
Anos finais	1.328	1.328	0	78,3% 1.040	15,4% 205	6,2% 83		
EPJAI	313	214	99	0	0	0		

Ed. Especial	0	0	0	0	0	0	0	0
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdU. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

A Tabela 9 apresenta, no rendimento geral, quatro mil, cento e oitenta e nove (4.189) matrículas. Na zona urbana, houve três mil, quatrocentos e oitenta e duas (3.482) matrículas, enquanto, na zona rural, setecentos e sete (707). Quanto à movimentação, o índice de reprovações aumentou consideravelmente. Em relação à EPJAI, observa-se que ocorreu distorção muito séria em relação ao ano anterior, apesar de ainda existir a parceria entre o Município e o Governo do Estado. No entanto, para garantir que os alfabetizados do TOPA continuassem aprendendo, o Município deveria ter desenvolvido ações para a inserção desses sujeitos em turmas de Educação para as pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). No entanto, isso não ocorreu. A rede de educação de Guaratinga não garantiu a permanência, não incorporou a política do programa como sendo o primeiro passo para o processo de escolarização. Certamente, esse descaso contribuiu para os baixos índices de matrículas. De igual modo, o número de escolas da zona rural também diminuiu. No tocante às reprovações, houve altos índices nos anos iniciais e finais.

Os números do ano 2017 estão dispostos na próxima tabela.

Tabela 10 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2017

Etapas	Matrículas 2017			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	279	255	24	x	x	x	16	20
Pré	499	373	126	x	x			
Anos iniciais	1.755	1.353	402	84,1% 1.580	12,2% 229	3,7% 70		
Anos finais	1.353	1.353	0	80,5% 1.090	13% 176	6,4% 87		
EPJAI	417	311	106	0	0			
Ed. Especial	382	351	31	0	0			

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdU. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

O panorama mostra que, nesse período, foram matriculados quatro mil, seiscentos e oitenta e cinco e alunos (4.685), sendo três mil, novecentos e noventa e seis matrículas são da zona urbana (3.996) e seiscentos e oitenta e nove (689) da zona rural. Podemos notar que ocorreu uma redução no rendimento da Rede. No entanto, de forma mais acentuada nas escolas da zona rural, especialmente na EPJAI, conseqüentemente houve redução do número de instituições escolares. No entanto, os índices de reprovações e abandonos continuaram altos nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Inicia-se a inclusão da modalidade Educação Especial na Rede, com trezentos e oitenta e duas matrículas (382).

Em seguida, apresentamos os números de 2018.

Tabela 11 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2018

Etapas	Matrículas 2018			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	188	187	1	x	x	x	12	17
Pré	498	367	131	x	x	x		
Anos iniciais	1.665	1.292	373	83,6% 1.521	12,8% 233	3,6% 66		
Anos finais	1.284	1.284	0	72,1% 926	17,6% 226	10,2% 131		
EPJAI	364	241	123	0	0			
Ed. Especial	452	425	27	0	0			

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

A tabela acima apresenta o rendimento geral de quatro mil, quatrocentos e cinquenta e uma (4.451) matrículas. Dessas, três mil, setecentas e noventa e seis

(3.796) são da zona urbana e seicentas e cinquenta e cinco (655) são de escolas rurais. A EPJAI, nesse cenário, decai em relação ao ano anterior em cinquenta e três (53) matrículas. Enquanto há aumento nas matrículas da educação especial. Em relação à movimentação, há aumento dos índices de reprovações e abandonos nos anos finais.

Os números apresentados em seguida são referentes ao ano de 2019.

Tabela 12 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2019
(Continua)

Etapas	Matrículas 2019			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	171	169	2	x	x	x	12	12
Pré	419	316	103	x	x	x		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Tabela 12 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2019
(Conclusão)

Anos iniciais	1.607	1.228	379	83,9% 1.506	12,9% 232	3,2% 57		
Anos finais	1.217	1.217	0	79,3% 966	14,2% 173	6,5% 79		
EPJAI	197	163	34	0	0	0		
Ed. Especial	428	377	51	0	0	0		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Conforme demonstrado, há quatro mil, trinta e nove (4.039) matrículas na Rede. Três mil quatrocentos e setenta (3.470) são alunos que estudam na zona urbana, e quinhentos e sessenta e nove (569) são da zona rural. Portanto, há movimentação de alunos na Rede, sempre de forma decrescente. Esses decréscimos ocorrem especificamente na zona rural e também na modalidade EPJAI. Contrariamente, o rendimento tem sido sempre maior, principalmente nas reprovações dos anos iniciais e também finais.

O número de alunos matriculados nos ensinos iniciais, finais e na EPJAI sofreu oscilações. Nos anos iniciais da etapa fundamental, a redução foi de cinquenta e oito (58) matrículas, na comparação com 2018. Do mesmo modo, nos anos finais dessa fase educacional, o número caiu cerca de sessenta e sete (67) matrículas. Já na EPJAI, a situação é muito mais grave, ocorreu uma redução de cento e sessenta e sete matrículas (167), além das reduções já apresentadas no decorrer dos anos anteriores, principalmente nas escolas do campo. No entanto, as matrículas da educação especial continuam constantes, o que significa que havia um *déficit* do Município em relação à inclusão dessa população das modalidades regulares.

Quanto ao ano de 2020:

Tabela 13 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2020

Etapas	Matrículas 2020			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	138	138	0	x	x	x	12	13
Pré	405	309	96	x	x	x		
Anos iniciais	1.441	1.089	352	97% 1.506	0,0%	3% 47		
Anos finais	1.222	1.122	0	97,1% 1.089	0,0%	2,9% 33		
EPJAI	162	160	2	0	0	0		
Ed. Especial	328	285	43	0	0	0		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

A movimentação demonstrada traz três mil, quinhentos e noventa e seis (3.596) matrículas, sendo três mil, cento e três (3.103) urbanas e quatrocentas e noventa e três (493) rurais. Não há registro de reprovações; no entanto, há abandonos nos anos iniciais e finais.

No que diz respeito à taxa de insucesso, que considera reprovação e abandono, houve uma mudança considerável no item “reprovação” entre 2019 e 2020, com a redução consistente em todas as séries/anos. Considera-se que, com a pandemia da covid-19, a rede de ensino de Guaratinga optou por interromper o ano letivo, que só foi concluído no ano posterior, quando passou a oferecer aulas remotas, com plantões pedagógicos nas unidades escolares e com atividades impressas para a realização em casa pelos estudantes.

Diante dessa estrutura, recomendou-se que não poderia haver reprovações. Com essa dinâmica, foram aprovados os que realizaram as atividades pedagógicas, mas também todos os outros, com exceção daqueles que nunca compareceram na escola para buscar as atividades.

Em relação ao ano de 2021, encontramos os seguintes números:

Tabela 14 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2021

Etapas	Matrículas 2021			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	186	186	0	x	x	x	12	12
Pré	381	283	98	x	x	x		
Anos iniciais	1.415	1.063	352	93,1% 1.368	4,1% 60	2,8% 41		
Anos finais	1.457	1.457	0	82,9% 1.208	9,5% 138	7,6% 111		
EPJAI	217	188	29	0	0	0		
Ed. Especial	342	307	35	0	0	0		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Havia três mil, novecentos e noventa e oito (3.998) matrículas na Rede Educacional; três mil quatrocentos e oitenta e quatro (3.484) eram urbanas e

quinhentas e quatorze (514) rurais. Observa-se, no panorama geral, um aumento em relação ao ano anterior. Também houve redução nas taxas de reprovações e abandonos. No entanto, ainda é grande o abandono nos anos finais. Já a EPJAI, continua em decadência de forma mais veemente na zona rural. Mesmo sem taxas de reprovações e abandonos, é possível verificar a falta de articulação para garantir os alunos no período de pandemia.

Nessa conjuntura, as aulas eram remotas, com plantões diários e atividades impressas, além de algumas aulas pelo *Google Meet* para aqueles/as que dispunham de tecnologia e internet. No entanto, os estudantes residentes na zona rural mas que frequentavam as escolas urbanas ficaram desprovidos do atendimento virtual, visto que, além de aparelho celular e computadores, não contavam também com internet, e muitos nem com energia elétrica.

Mesmo diante de tantas adversidades, os professores e as equipes de gestores das unidades escolares, trabalharam duramente para cumprir os dois anos letivos (2020 e 2021), em 2021.

É necessário considerar os reflexos negativos que a pandemia causou no cenário educacional de Guaratinga, inclusive na educação para as pessoas jovens, adultas e idosas. Os impactos são a falta de articulação para a ampliação de matrículas e a falta de medidas de intervenção para amenizar os índices de reprovações e abandonos. Esses sujeitos foram afetados com aulas ineficientes, impactando os que persistiram nas aulas remotas durante o período pandêmico.

A seguir, a condição da rede de educação básica em 2022:

Tabela 15 – Dados sobre a educação básica de Guaratinga (BA) em 2022

Etapas	Matrículas 2022			Rendimento		Movimentação	N.º de escolas	
	Geral	Urbana	Rural	Aprovações	Reprovações	Abandono	Urbana	Rural
Creche	187	185	2	x	x	x	13	13
Pré	413	325	88	x	x	x		
Anos iniciais	1.341	998	343	87,7% 1.243	8,5% 120	3,8% 54		

Anos finais	1.217	1.217	0	81,2% 988	10,3% 125	8,5% 103		
EPJAI	240	213	27	0	0	0		
Ed. Especial	262	253	9	0	0	0		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do *QEdu*. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Ficam contabilizadas três mil, setecentos e setenta e duas (3.772) matrículas; três mil, trezentos e três (3.303) urbanas e quatrocentas e sessenta e nove (469) rurais. Desse contingente, em relação ao rendimento, os índices de reprovações e abandonos são altos. Na EPJAI, há uma queda muito grande de matrículas, principalmente na zona rural

Vale salientar que o número maior de matrículas encontra-se nas escolas da sede e dos povoados pelo fato dessas instituições receberem também alunos das comunidades rurais próximas. Observamos também que o índice de matrículas na EPJAI vem reduzindo drasticamente, tanto na zona urbana como na rural, porém com ênfase maior na zona rural. Esse fato revela a falta de incentivo para as matrículas, principalmente nas comunidades rurais de assentamentos e acampamentos.

Não há, na plataforma *QEdu*, dados que especifiquem a movimentação de alunos da EPJAI. No entanto, como a modalidade é parte integrante dos anos iniciais e finais da educação básica, compreende-se que sua movimentação está implícita nos índices de aprovação, reprovação e abandono dessas etapas.

Em 2022, houve o retorno das aulas de forma presencial. Entretanto, nota-se que a pandemia agravou os problemas e acentuou as desigualdades socioeducacionais existentes na EPJAI. Os reflexos são diversos: alguns já são visíveis; outros apresentam indicativos e alertam sobre a importância da qualificação da modalidade EPJAI para atender, sobretudo, os estudantes que foram evadidos dos anos finais da educação básica.

Os dados apresentados nas Tabelas 3 a 15 referem-se ao período de 2010 a 2022. No que concerne a 2023, até a data de construção desta pesquisa, não constavam informações na plataforma. No entanto, podemos afirmar, a partir dos dados apresentados anteriormente, que o número de matrícula no contexto da Rede Educacional, no decorrer dos anos, tem diminuído drasticamente. Quando

observamos os anos de 2010 a 2012, houve aumento nas matrículas de forma linear e equilibrada, seja na educação infantil, nos anos iniciais ou finais. Mas, a partir de 2013, há redução em todas as etapas. Quanto aos rendimentos, os índices de reprovação e abandono têm sido os vilões nos anos iniciais e também finais no decorrer de todo o período analisado.

Em relação à EPJAI, nos anos de 2010, 2012 e 2015, há um número maior de matrículas, justamente quando em 2010 ocorre a implantação da modalidade na Rede. Ao se observar a série de tabelas, compreende-se que as matrículas da modalidade vêm diminuindo sistematicamente desde 2016, fato que se estende até 2017, quando se inicia uma sistemática queda nos investimentos públicos. O agravamento desses índices se deu entre 2019 e 2022, em que se vê a deterioração da modalidade em razão da pandemia da covid-19.

Verifica-se que a Escola Instituto de Educação, tomada aqui como objeto de investigação pela escassez de dados da Secretaria de Educação, é o retrato da situação da Rede Educacional em relação à EPJAI.

Tabela 16 – Educação de Jovens e Adultos – Escola Instituto de Educação de Guaratinga

Ano	Educação de Jovens e Adultos – Escola Instituto de Educação de Guaratinga					
	Movimentação/Rendimento	Anos iniciais/ totais	Anos finais/ totais	Gênero/ matrículas totais		Total
				M	F	
2020	Aprovado	12	66	62	64	78
	Reprovado	0	0			0
	Abandonos	08	36			44
	Transferido	01	03			04
	Abandonos por gênero			27	17	
2021	Aprovado	33	19	35	55	52
	Reprovado	0	13			13
	Abandonos	07	17			24
	Transferido	01	0			01
	Abandonos por gênero			10	17	
2022	Aprovado	06	13	74	66	19
	Reprovado	01	02			03
	Abandonos	20	54			74
	Transferido	0	06			06
	Obs.: com relatório	16	0			32
	Sem movimentação/rendimento	06	03			09
	Abandonos por gênero			44	36	
	Aprovado	29	20	62	44	49
	Reprovado	0	01			01

2023	Abandonos	12	39			51
	Transferido	01	04			05
	Obs.: com relatório		0			
	Sem movimentação/rendimento					
	Abandonos por gênero					32
Total geral por gênero					233	229

Fonte: Elaborada com dados fornecidos pela Escola Instituto de Educação Educação de Guaratinga em 2023 e 2024.

A Tabela 16 nos confere possibilidades de comparar as questões de gênero por meio da estrutura de relações nela inscrita. A partir dali, pode ser identificada a proporção de pessoas que não lograram êxito escolar e ainda o nível de displicência e ausência do município frente à EPJAI. Através das informações dos três últimos anos analisadas aqui, percebemos que os números fornecem um raciocínio a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais.

Os dados apresentados na tabela acima é uma demonstração da impossibilidade de permanência, fato que se evidencia nos alarmantes índices de abandonos e reprovações que acometem a maioria dos estudantes de EPJAI. Dessa forma, os guaratinguenses que precisam dessa modalidade estão à deriva ou condenados pela rede escolar que, apesar de permitir a entrada para alguns, não garante a permanência. Nesse sentido, sua expulsão da Rede é garantida através de abandonos e reprovações.

Com relação à representatividade na EPJAI, conforme dados de 2020 a 2023, foram matriculadas duzentas e trinta e três (233) pessoas do gênero masculino e duzentas e vinte e nove (229) do gênero feminino. Nota-se que há predominância masculina na EPJAI. Porém, esse é também o grupo de pouco êxito; os índices de abandono incidem sobre as pessoas do mesmo gênero, com cento e treze (113) abandonos. Enquanto isso, quanto ao gênero feminino, abandonaram as salas de aula oitenta e nove (89) mulheres. Salienta-se que não conseguimos identificar as faixas etárias dos estudantes. Nesse cenário, o lugar ocupado pela política educacional de EPJAI tem sido ineficiente e sem prioridade dentre as demais políticas públicas educacionais do município.

Tabela 17 – Matrículas da EPJAI referente aos anos 2010 a 2022 na Rede Municipal de Educação de Guaratinga/BA

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
731	574	701	505	451	1.086	313	417	364	197	162	217	240

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma do QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 dez. 2023.

Podemos observar que, no decorrer dos treze anos analisados, a modalidade EPJAI passa por um longo processo de instabilidade em relação às matrículas. Embora não esteja explícito, os dados induzem-nos a pensar sobre o panorama macrossocial do Município, revelando as condições do processo de interseccionalidade de raça, gênero e classe social em que estão submetidas às pessoas de Guaratinga.

Fica demonstrado que, em uma década, foram matriculadas na rede municipal cerca de cinco mil novecentos e cinquenta e oito (5.958). No entanto, não pudemos saber quantos foram reprovados e quantos abandonaram as salas de aulas nesse período, mas podemos inferir que, entre reprovações e abandonos na modalidade EPJAI, há a mesma situação nas salas regulares e tantos outros analfabetos que nunca foram alcançados. Eles não estão inclusos em nenhum dado oficial e, sendo assim, ainda podemos afirmar que existe público alvo significativo que demanda a modalidade EPJAI em Guaratinga.

Podemos notar que essa modalidade foi fortemente atingida em virtude do período pandêmico, principalmente entre os anos de 2019 a 2022 em que se registrou menor número de matriculados dentre todos os anos anteriores. Esse cenário se repetiu a nível nacional. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – o Censo Escolar (IBGE, 2020) – indica, a nível nacional, que os efeitos da pandemia da covid-19 incidiram principalmente sobre a EPJAI com redução de 8,3% em relação a 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos. Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola.

Em Guaratinga, podemos entender que a população em idade de cursar a EPJAI sofre por conta da precariedade educacional ao longo dos anos e, com mais severidade, por efeito da pandemia provocada pela covid-19 e a consequente interrupção das atividades presenciais. Com a reinvenção e criação de “gambiarras pedagógicas e administrativas” e com a ineficiência da Secretaria de Educação em atender aos estudantes, houve altos índices de reprovações e abandonos escolar nos anos iniciais e finais da EPJAI, conforme demonstrado na Tabela 16. Portanto, a cada dia, a Secretaria de Educação cria demandantes de cursos de EPJAI, ao não garantir o direito das pessoas de cursarem a educação escolar.

Podemos identificar que a Secretaria de Educação não adotou estratégias para combater a evasão. Assim, os estudantes perderam o vínculo com a escola. Com o mesmo descaso, a gestão também não se preocupou com o acolhimento dos professores durante esse período, desconsiderando a diversidade de perfil e demanda do corpo docente em relação às dificuldades no manuseio e a disponibilidade de equipamentos tecnológicos no formato audiovisual.

A incapacidade se estendeu também à falta de percepção sobre a realidade da maioria dos estudantes. Nem todos possuíam aparelhos celulares ou computadores. Quando alguns tinham o equipamento, não possuíam pacote de dados móveis ou memória suficientes para fazer o *download* das atividades que eram enviadas via *WhatsApp* ou plataforma. Desse modo, cada unidade escolar diversificou as formas de entregar aos alunos as atividades, mas os estudantes da zona rural da modalidade EPJAI foram os maiores prejudicados, pois nem sempre as escolas e a Secretaria de Educação os alcançavam.

Sobre essa situação, o diretor de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Carlos Eduardo Moreno, detalhou como o direito à educação corre mais riscos de ser violado à medida que os estudantes ficam mais velhos. Assim, podemos entender que existem, em Guaratinga, percalços e negações diárias do direito à educação, o que aumenta a probabilidade de os jovens não darem continuidade aos estudos.

Diante dessa situação, faz-se necessário afirmar que todas as tentativas de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas não conseguiram manter com êxito boa parte dos alunos de EPJAI na escola. Portanto, é necessário que o município considere diversas questões, como:

[...] gênero, os homens têm uma média superior de analfabetismo, que está em 7,4% contra 7% para as mulheres. Considerando cor ou raça, as estatísticas mostram claramente que não saber ler e escrever é maior entre negros e pardos, ficando em 9,3%, mais do que o dobro do analfabetismo entre a população branca, que é de 4,2% (IBGE, 2017).

Assim, percebem-se as diferenças étnico-raciais e de gênero quanto às taxas de analfabetismo.

Ressaltamos que, apesar de este estudo se ater apenas sobre os gêneros feminino e masculino, a questão de gênero perpassa os dados convencionais utilizados pelos diversos órgãos oficiais. Há na EPJAI uma diversidade cuja

compreensão exige ir além do aspecto biológico. O gênero precisa ser pensado também como construção social, como categoria de análise e como expressão da diversidade presente inclusive na educação para jovens, adultos e idosos. Entretanto, a política pública, em sua formulação, parece não conceber que “os sujeitos podem ver a si mesmos dentro de uma gama de possibilidades” (Silva, 2010, p. 34-35).

Além dessa assimetria, em Guaratinga, conforme demonstrado nesta dissertação, há elevados contingentes de pessoas com baixa escolaridade ou escolaridade insuficiente. Tal situação compromete o acesso ao mercado de trabalho que exige maior qualificação; por consequência, dificilmente essas pessoas terão um salário mais dignificante.

No que tange à questão racial tão evidente nas salas de EPJAI, ainda é um desafio integrar essa categoria à educação. Apesar da expressão majoritária de pessoas pretas, conforme já demonstrado, os dados comprovam que há iniquidades concernentes ao analfabetismo: há maior índice de analfabetos quanto a homens e mulheres pretos/as, e os homens pretos são mais prejudicados em relação às mulheres dessa etnia; em relação ao abandono escolar, são igualmente prejudicados. Quanto ao analfabetismo e abandono escolar das pessoas brancas, as mulheres são mais prejudicadas em relação aos homens; comparando-se as mulheres brancas aos homens pretos, os últimos possuem números maiores de analfabetismo e abandono escolar.

A situação de desprezo do poder público em relação a EPJAI é notícia rotineira nos meios de comunicação e motivo de denúncia em várias plataformas. As estatísticas sobre o eleitorado na Bahia divulgadas pelo TRE revelam em detalhes as cidades com os mais baixos índices de escolaridade entre a população acima de 16 anos⁵⁴. Nesse *ranking* de eleitores analfabetos, encontra-se Guaratinga com 21% das pessoas aptas a votar nessas condições, o que nos leva a inferir a gravidade das condições de desigualdades no exercício do direito a educação.

Há um déficit educacional histórico em Guaratinga. As pessoas pretas são as maiores vítimas do descaso educacional, e os dados de diversos órgãos oficiais vêm

⁵⁴ TRE revela cidades com mais baixos índices de escolaridade. Disponível em: ibahia.com. Acesso em: 20 jun. 2024.

denunciando essa mazela há décadas. Com isso, percebe-se que a educação oferecida na Rede Municipal não tem garantido de forma igualitária o acesso e a permanência da população negra nas mesmas condições de acesso e permanência dadas aos brancos.

Tabela 18 – População analfabeta, gênero e cor em Guaratinga (BA) nos anos 2000

População analfabeta	
Número total	5.858
Total de homens	3.064
Total de mulheres	2.794
Pessoas brancas	1.020
Pessoas pretas	624
Pessoas pardas	4.034
Pessoas amarelas	16
Pessoas sem declaração	131
Pessoas indígenas	33

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma datasus – Censos Demográficos. Disponível em: datasus.gov.br/2000. Acesso em: 3 abr. 2023.

Tabela 19 – População analfabeta, gênero e cor em Guaratinga (BA) nos anos 2010

Matrículas / Abandonos na Rede	
Número total	5.742
Total de homens	2.979
Total de mulheres	2.763
Pessoas brancas	1.053
Pessoas pretas	576
Pessoas pardas	4.053
Pessoas amarelas	60
Pessoas sem declaração	–
Pessoas indígenas	–

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da plataforma datasus – Censos Demográficos. Disponível em: datasus.gov.br/2010. Acesso em: 3 abr. 2023.

Esses dados nos mostram que o índice de pessoas alfabetizadas entre as décadas dos anos 2000 e 2010 não alterou significativamente o quadro educacional de pessoas não alfabetizadas. Esse fato nos leva a afirmar que essa situação tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados. Apesar da sua persistência e do analfabetismo ser reconhecido como uma violação do direito humano à educação, as diversas políticas públicas implementadas ao longo da história no município de Guaratinga não conseguiram superar a questão, muito

menos diminuir os seus índices para padrões considerados satisfatórios. Há também outros dispositivos que precisam ser considerados: as questões de raça e gênero ficam explícitas nos demonstrativos acima. Portanto, traz-se à tona questões imersas nas raízes históricas da sociedade brasileira, em que as estruturas de poder sempre reservaram aos homens e mulheres afrodescendentes uma posição hierarquicamente subalternizada em todas as áreas da sociedade, fato ainda presente nos dias atuais.

Essa situação é ponto crucial para fazer uma conexão deste trabalho com os estudos de Pablo González Casanova (1963) e Rodolfo Stavenhagem (1963). Ainda é necessário considerar que vivemos além do colonialismo externo. O cenário imposto à EPJAI nos remete ao colonialismo interno, fenômeno histórico processual de longa duração que permeia os diversos espaços, atualiza-se constantemente através de estratégias mirabolantes e define a posição social de alguns grupos identitários.

No mais, o colonialismo interno tem na sua base uma forma de estruturação das relações econômicas e de poder que favorece sempre os mesmos grupos. Para isso, utiliza-se de um sistema meticuloso sob duas vertentes: o aspecto racional e o irracional. No primeiro, são todas as calculabilidades, os elementos que rendem dividendos políticos e econômicos para os setores preponderantes; já na última vertente, o colonialismo interno tem também caráter irracional e emocional. Nesse aspecto, é necessário considerar a existência de pormenores, minúcias a serem trabalhadas para a manutenção de processos de exclusão social, de desigualdade, de não acesso a direitos. Sobre isso, González Casanova (1969), fazendo uma reflexão sobre a lógica do colonialismo interno, apresenta as dinâmicas e processos irracionais embutidos.

Do ponto de vista da racionalidade, o autor mostra que há a superexploração econômica, manutenção da lógica da negação e subtração de direitos. São ações engendradas por setores hegemônicos e utilizados para manter intactas as condições de subalternização e marginalização de uma parte significativa da população que vive à margem dos processos econômicos e políticos, sem condições de serem partícipes da contenda política.

Esses são traços de um sistema alimentado continuamente pelo Estado. Nesse cenário, encontram-se camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de segregação impostos ao público da EPJAI e, conseqüentemente, a

destituição do direito à educação no passado, e que ainda lhes é dificultado no presente.

Sobre tais estratégias de dominação, exploração e negação em Guaratinga, há um conjunto dessas características predominantes na política pública de EPJAI, as quais concorrem para o não acesso ao direito à educação por jovens, adultos e idosos. O município não cumpre seu dever constitucional de induzir demanda, realizando ações censitárias e convocatórias, o que acaba por reduzir a procura. Em decorrência, há uma discrepância muito grande entre a demanda potencial, derivada dos baixos índices de escolaridade da população, e a contínua redução de matrículas na Rede Educacional, principalmente na EPJAI.

Ainda é pertinente afirmar que os maiores problemas que constituem ameaças ao direito à educação, além da negligência da gestão pública municipal, é o fato de a maioria dos alunos da EPJAI serem integrantes de grupos sociais mais vulneráveis. Em decorrência de problemas de caráter socioeconômico, são, portanto, as maiores vítimas de desemprego e da conseqüente perda de renda. Diante dessa situação, esses sujeitos são submetidos a condições exaustivas de trabalho, e muitas vezes em atividades insalubres. Esse fato pode estar contribuindo para o aumento dos índices de abandono escolar.

Ademais, a política de EPJAI precisa adequar-se às diferentes demandas dos que necessitam ingressar na modalidade. Com isso, a variedade de oferta e a organização da EPJAI devem ser diferenciadas, com flexibilização de tempos e horários para os trabalhadores terem a oportunidade de estudar. Há a necessidade de uma grade curricular flexível, tendo em vista que no território de Guaratinga há muitos desafios, como localidades de difícil acesso: estradas de chão batido e intransitáveis, principalmente em épocas de chuvas; longas distâncias entre escolas e comunidades; dentre outros empecilhos que coadunam com a exclusão escolar, mas que precisam ser enfrentados, sobretudo no que tange à oferta para jovens e adultos que trabalham e não dispõem de tempo hábil para o deslocamento até a escola.

Portanto, faz-se necessária e urgente uma agenda integrada de políticas públicas com a finalidade de devolver o direito de aprendizagem escolar e garantir o acesso com permanência de maneira equânime. Assim, assumir a EPJAI com a qualidade necessária é um desafio que ainda parece distante de se equacionar em Guaratinga.

3.6 Perfil dos docentes da EPJAI e colaboradores deste trabalho

Os estudos sobre educadores que atuam na modalidade da EPJAI atestam que a prática pedagógica diária é de grande responsabilidade, pois é essencial que haja articulação entre as histórias de vida dos sujeitos, os saberes e as experiências vivenciadas pelos educandos com o conhecimento científico. Para isso, o ato de planejar, elaborar e ministrar as aulas é de exclusiva responsabilidade dos professores.

Ademais, convém lembrar as condições de trabalho impostas aos professores em Guaratinga, especificamente nas salas de EPJAI. Públicos tão distintos têm se configurado como um desafio para os professores que tentam, de alguma maneira, encontrar estratégias de ensino adequadas simultaneamente a todos os grupos. Adicionem-se a isso tantas outras diferenças naturais que envolvem as turmas. Assim, podemos entender as dificuldades em se inserir no bojo da sistematização dos conteúdos os aspectos culturais festivos, históricos, ancestrais e outros saberes que esses sujeitos aprenderam em suas dinâmicas de vida. A partir desse entendimento, buscamos conhecer a formação desses profissionais, bem como os desafios que encontram na realização do trabalho.

Colaboraram com esta pesquisa dez profissionais, entre docentes, coordenadores, diretores e professores de escolas distintas. São todos efetivos, com mais de vinte anos de docência na Rede, com formação em Pedagogia, Letras, Geografia, Educação Física e Matemática. Esses colaboradores, todos tinham vínculos com a modalidade EPJAI (Souza, 2013; 2014). Com o fechamento das turmas de EPJAI da Escola Joessy Pereira dos Santos, alguns professores desta pesquisa foram direcionados para as outras etapas. No entanto, embora em etapas diferentes. Quanto à EPJAI, permanecem outros professores na modalidade, os quais compuseram a amostra.

Atualmente, a escola recorte desta dissertação conta com dez professores, os quais atuam na EPJAI e também em outras etapas. Todos têm formação em nível superior; cerca de 98% dos docentes que atuam nos anos finais, os quais também são trabalhadores da modalidade EPJAI, possuem graduação e atuam em suas áreas de formação (Castro, 2021, p. 112). Porém, a Rede Educacional possui

apenas duas professoras com especialização na modalidade EPJAI, mas apenas uma passou a atuar na docência na modalidade EPJAI neste ano.

Além desse aspecto, dentre esses profissionais, muitos exercem outras atividades em áreas distintas, como na saúde, no comércio e na agricultura. Outros trabalham durante o período diurno nos anos iniciais ou finais da educação básica. “Cerca de 50% tem mais vinte e um anos de profissão” (Castro, 2021, p. 112). Portanto, lecionam na EPJAI apenas para complementar suas cargas horárias. Castro (2021) alerta que “sobre esses profissionais recai a responsabilidade de acompanhar os avanços impostos pelas novas formas de atuar [...]” (Castro, 2021, p. 112).

Em relação à questão étnico-racial ou à importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro, de acordo com o estudo desenvolvido pelo autor, 75% dos respondentes disseram ter contato com o referido tema. No entanto, ter “contato”, não significa ter processos formativos para as relações étnico-raciais, alerta o referido autor (Castro, 2021, p. 113).

Sobre os cursos de formação continuada para as relações étnico-raciais, 77,42% responderam que a Secretaria de Educação nunca promoveu formação continuada relacionada ao ensino das relações étnico-raciais (Castro, 2021, p. 124). Já podemos entender que dificilmente conseguirão promover atividades contextualizadas ao contexto cultural local. Sobre a inclusão do tema no Projeto Político Pedagógico, 19,35% responderam que não consta; 58,06% disseram que consta superficialmente; e 19,35% não sabiam dizer (Castro, 2021, p. 127).

Ainda que o Projeto Político Pedagógico seja de responsabilidade coletiva de cada unidade escolar, não há como desresponsabilizar a Secretaria de Educação, por essa e tantas outras negligências que incidem sobre a rede educacional. Faz-se necessário ressaltar que a LDB, ao tratar da EPJAI, assegura, no art. 37, parágrafo 1º, que os sistemas de ensino deverão assegurar “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (...)” (Brasil, 1996). Contudo, há de se perguntar como podemos garantir práticas adequadas à EPJAI, se a Secretaria de Educação não oferece as condições necessárias para os docentes buscarem a formação, tampouco a formação continuada em serviço.

Sendo assim, existem desafios crescentes em torno das práticas pedagógicas condizentes com as classes de EPJAI. É oportuno expor que 60,47% dos

professores que fizeram parte da pesquisa desenvolvida por Castro (2021) apontaram que as dificuldades encontradas para trabalhar com o ensino das relações étnico-raciais estão estreitamente associadas à gestão realizada pelo poder público municipal.

É tradição, nos aportes teóricos e no grupo de gestores e coordenadores pedagógicos, atribuir a má qualidade do ensino à prática educativa do professor. Não queremos aqui desprezar a importância do papel do professor para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não podemos ser insensíveis a ponto de omitir a responsabilização do município de Guaratinga frente a tantas mazelas e descumprimentos legais. Portanto, os professores são também segregados do direito à formação para a qualificação do seu trabalho, tendo, como consequência, práticas desajustadas.

No entanto, é necessário salientar que, sendo a escola um espaço que reflete o seu interior e todo o seu entorno, precisamos considerar que “74,19% dos professores de Guaratinga abordam a cultura negra só em datas comemorativas” (Castro, 2021, p. 133). Portanto, em épocas pontuais, como nas comemorações de São João, em que há nas escolas festividades representativas das vivências, experiências, saberes e fazeres culturais das comunidades rurais. Porém, nota-se que nem sempre essas comemorações são articuladas com os conhecimentos sistematizados. Como exemplo, em um dos festivais de quadrilha junina⁵⁵, umas das escolas apresentou sua narrativa mostrando a população negra apenas na condição de escravizados.

Com a ausência de profissionais com formação na modalidade EPJAI, segundo Cruz (1994), corre o professor o risco de, nessa prática, tornar-se razoavelmente capaz de exercer o magistério de forma honesta e interessada. Porém, é possível que esses profissionais desempenhem o papel de reprodutores do sistema social vigente.

Contudo, há práticas exitosas, em que professores e alunos das etapas regulares e da EPJAI se destacam pela capacidade de articulação dos conteúdos escolares com as festividades populares locais. Como exemplo, podemos citar o trabalho desenvolvido por dois professores do povoado de Monte Alegre. Criaram, em 2010, na escola, um grupo denominado “Fulô de Mandacaru”, fazendo referência

⁵⁵ É tradição das escolas organizarem-se grupos de quadrilha junina para competir. O evento ocorre sempre no período que antecede o recesso escolar, no mês de junho de cada ano.

à flor de mandacaru, a qual, segundo os professores, é para o sertanejo nordestino sinal de bom presságio, sinal de alegria, pois anuncia a chegada da chuva. “Por isso o grupo leva esse nome, pois espera levar alegria e amor por onde passar”⁵⁶. Com o decorrer dos anos, esse grupo passou a estudar temáticas nordestinas para se apresentar em competições de quadrilha junina nos municípios circunvizinhos. Assim, em 2012 a temática foi "Meu povo, minha história", com o tema “O rei do baião amou o sertão”. Toda a dramatização foi pensada para homenagear Luiz Gonzaga, mas também demonstrar a beleza da cultura nordestina. Além disso, cada etapa da coreografia simbolizava o apego das pessoas nordestinas pelo seu chão.

Podemos ainda afirmar que, mesmo sendo práticas pedagógicas pontuais e fragmentadas, a Escola Instituto de Educação, no mês de novembro, para comemorar o dia da Consciência Negra, executa diversas atividades teóricas e práticas, com objetivo de potencializar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Portanto, mesmo em condições precárias e às vezes com dificuldades advindas da falta de formação em áreas como a política de EPJAI e história dos povos tradicionais, os professores e professoras empreendem ações pedagógicas visando reconhecer e valorizar os saberes culturais e tradicionais da comunidade local.

No mais, a Prefeitura Municipal de Guaratinga, na figura da gestora atual e de tantos outros que por lá estiveram, sempre atuou de forma negligenciada, submetendo a população negra a processos de subalternidade. Nessa realidade, os sujeitos desprovidos da educação escolar qualificada continuam segregados, sobrepostos a exclusões, isolados do mercado de trabalho, do consumo de bens de qualidade, sem representação política, e sem serem alcançados pelo sistema de justiça.

⁵⁶ Entrevista realizada com a professora Rutineia Silva (17/06/2022), no portal Diário de Hoje. Disponível em: girodenoticias.com. Acesso em: 14 abr. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guaratinga foi um dos municípios do estado da Bahia usados como laboratório por diversas iniciativas e experiências de EPJAI ao longo dos anos, devido a seu elevado índice de analfabetismo. Assim, foi ofertada uma escolarização atravessada por uma infinidade de projetos e programas caracterizados por ofertas residuais e práticas descontextualizadas, de formas suplementares e descontínuas. Essas intervenções foram realizadas sem considerar a heterogeneidade do público: faixa etária, expectativas, interesses, questões de classe, gênero e raça, entre outros marcadores sociais da diferença. Além disso, os programas e projetos tornaram-se frágeis. Com propostas pedagógicas universalizantes, suas versões foram construídas sem levar em consideração as dimensões do território e principalmente das pessoas. Sendo assim, tornaram-se serviços inacessíveis para muitas pessoas e com resultados duvidosos.

Ao longo dos anos, recai sobre a modalidade o rejuvenescimento das turmas em toda a Rede, tomada pela forte presença de jovens, inclusive adolescentes,

migrados do ensino regular. Embora a EPJAI, na composição de sua sigla, faça menção aos “jovens”, a modalidade de ensino foi pensada para jovens, adultos e idosos como forma de reparação de dívida histórica de exclusão escolar. O fato de estudantes estarem deixando de cursar o Ensino Fundamental dentro dos seus níveis de ensino e faixas etárias apropriadas para se integrarem a EPJAI indica que é necessária uma reflexão acerca da escola regular. Segundo Furtado (2015, p. 55): “[...] essa situação é resultado também de uma escolarização degradada, caracterizada pela exclusão escolar”.

O fenômeno da juvenilização da EPJAI advém de vários fatores: dentre eles, os desafios socioeconômicos, além das questões de acesso a emprego e renda, que, por vezes, conduzem o estudante para o mundo do trabalho. Esses estudantes possuem em seus históricos escolares retenções e buscam meios para conclusão do Ensino Fundamental de forma aligeirada.

No transcorrer dos anos, a EPJAI foi sendo dotada de um arcabouço legal. No entanto, esses normativos, na realidade prática dessa política pública, revela sua desarticulação com os perfis dos indivíduos. A rede escolar desconhece a diversidade étnico-racial que está presente cotidianamente em seu interior e em seu entorno. Isso é verificado nos relatos do DCRG (Guaratinga, 2020), na pesquisa de Castro (2021) e na ausência da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Do mesmo modo, as escolas parecem resistir quanto à inclusão do campo raça/cor nos documentos educacionais; andam as cegas quando se referem à identidade étnica/racial dos estudantes. Dessa maneira, essa realidade nos induz a afirmar que, além de muitos professores sofrerem com o racismo estrutural, os alunos de EPJAI também estão submetidos a esse sistema de opressão de maneira interseccionalizada.

O currículo escolar não é transversalizado⁵⁷. Portanto, temáticas significativas como as relações étnico-raciais são desprezadas; apenas em período pontual lhes é dada visibilidade. Assim, o currículo e a comunidade escolar não se entrecruzam, ou seja, o contexto sociocultural – como as questões de pobreza, desemprego, violência, racismo, discriminação, entre outras questões – não são levadas em consideração no contexto educacional.

⁵⁷ A transversalidade aqui apresentada se refere à relação entre conhecimentos sistematizados e conhecimentos adquiridos no mundo da vida, do trabalho.

O estado de exceção na EPJAI é caracterizado por diversos fatores, como abandonos, reprovações, fechamento de turmas, ausência de classes no período diurno, currículo inadequado aos perfis e identidades dos sujeitos, falta de formação para os docentes, classes multisseriadas sem normatizações, sem estrutura administrativa, pedagógica e material. Trata-se de exploração da docência, uma vez que os professores são obrigados a se reinventarem cotidianamente para dar conta de classes multisseriadas lotadas por pessoas com necessidades especiais diversas e de distintas gerações. Além disso, a maioria da população reside a longas distâncias dos estabelecimentos de ensino, com estradas intransitáveis, transporte escolar de baixa qualidade e dificuldades de toda natureza, fato que resulta em desmotivação por parte dos estudantes e evidencia seus enfrentamentos diários para ascender nos estudos.

Desse modo, está demonstrado que os agentes públicos, ao longo dos anos, “submeterem determinados sujeitos a condições desiguais baseados nas diferenças de raça/cor, classe e gênero. Compreendidas como categorias cruzadas que se manifestam de forma unificada, afetando, assim, todos os aspectos da vida desses sujeitos” (Bilge, 2021, p. 16). Nesse contexto, todos esses atravessamentos na política pública de EPJAI em Guaratinga estão interseccionados pelos marcadores sociais da diferença tradicionalmente já debatidos. Raça/cor, classe, gênero agora são cruzados com outros marcadores: juvenilização/geração, etnia, pessoas com deficiência, orientação sexual e território. Este último é significativo, tendo em vista que os sujeitos são também interpelados por sua origem geográfica.

Diante de tudo o que foi exposto, é necessário a compreensão dos diversos processos de segregação que há na Rede Educacional de Guaratinga, os quais impedem o avanço educacional de sujeitos sociais. Isso implica entender as desigualdades sociais pelo cruzamento de múltiplos marcadores sociais da diferença, fato que incide negativamente sobre a população de cor negra no que se refere ao direito a ingressar e permanecer na escola.

Convém salientar que a concepção eurocêntrica sobre os povos negros ainda está fortemente arraigada e imperando no interior das escolas municipais. Esses estereótipos se manifestam de diversas formas, tanto por docentes quanto por discentes que os reproduzem e os consolidam. São raros os casos em que se observam intervenções pedagógicas com o intuito de melhorar a consciência da

comunidade escolar sobre a luta, a cultura, a história e a contribuição dos negros na formação identitária do país.

Além desses aspectos, a maioria dos alunos da EPJAI do município integra grupos sociais mais vulneráveis em decorrência de problemas de caráter socioeconômico. Eles são vítimas do desemprego ou ocupantes de trabalhos informais considerados de baixo valor remuneratório; são empregados, majoritariamente da zona rural, que se encontram em condições econômicas precárias, marginalizados culturalmente, habitantes sob más condições.

Pudemos perceber que, no decurso da história educacional, depois de muitos anos de transcorrida a promulgação da Constituição Federal de 1988, da LDB 9.394/96 e de tantas outras normatizações, o município tentou se adequar à legislação que rege esta modalidade, somente após vinte e três anos de vigência da LDB. Dessa forma, concretizar uma educação democrática em Guaratinga tem sido um grande desafio, visto que muitas ações da Secretaria de Educação são tardias e unilaterais, sem a participação dos profissionais que estão diretamente envolvidos na docência ou mesmo sem a inclusão dos estudantes. Além disso, os gestores escolares cumprem fielmente as ordens da Secretaria de Educação, situação que inibe o envolvimento dos professores em muitas decisões da escola.

Além desses fatores, para superar a condição de marginalidade, é necessária uma agenda integrada e sistemática de políticas públicas específicas que reconheça e intervenha nos processos de subalternização a que foram e ainda são inseridos os sujeitos. Essa proposta, inclusive, possui pontos de contato com os princípios da escola popular e democrática, como defendida por Paulo Freire (2001).

Torna-se importante ressaltar que a prática pedagógica e o currículo para a EPJAI devem contemplar as especificidades históricas dos sujeitos dessa modalidade. Essa necessidade existe porque o desconhecimento de tais especificidades, quando associado às práticas interruptas de intervenção, coloca em risco o processo de ensino e aprendizagem e a permanência dos estudantes na escola, por não se enxergarem como partícipes daquele ambiente.

Dessa maneira, podemos perceber que a modalidade de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas continua marginalizada pelas administrações locais, pois há muitas questões a serem revistas pelos órgãos competentes. As nossas conclusões indicam que a EPJAI em Guaratinga tem sua trajetória marcada por exclusão e negação de direitos. Essa realidade coaduna-se com a própria

história dos povos afro-brasileiros e indígenas, e ainda perduram proscritos no processo de escolarização.

Assim, conforme os objetivos propostos, podemos concluir que a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Guaratinga foi construída ao longo dos anos por atravessamentos fundamentados nas relações de dominação e exploração de mão de obra. Decorre disso a enxurrada de projetos e programas temporários, descontínuos e descontextualizados, que dificultaram a equidade e igualdade de oportunidades para as pessoas historicamente excluídas da educação formal.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. E. **De Escrava a Cidadã: educação, trabalho e emancipação das trabalhadoras domésticas**. Orientador: Álamo Pimentel. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: ufba.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

ALVES, S. A. M. **A doença vassoura-de-bruxa é causada pelo fungo *Crinipellis perniciosa (Stahel) Singer*, e sua provável origem é a bacia amazônica, onde ocorre de forma endêmica**. Orientador: Armando Bergamin Filho. 2002. 53 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002. Disponível em: usp.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EPJAI. *In: TV ESCOLA. Boletim Salto para o Futuro*. Programa 3 – Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida, v. 20, 2004. Disponível em: wordpress.com. Acesso em: 7 maio 2024.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial** - a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. 1997. [n.p.]. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade – Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ARAÚJO, E. F. M. **A prática educativa nas classes multisseriadas**: impasses e desafios. Orientação: Mateus Antônio da Silva Neto. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Funchal, Portugal: 2010. Disponível em: uma.pt. Acesso em: 7 maio 2024.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230. (Coleção educaçãoparatodos; 3). Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 7 maio 2024.

ATLASBRASIL. **Guaratinga, BA**. 2010. Disponível em: atlasbrasil.org.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep, 2001. p. 43-51.

BAHIA. **Bahia em Números**: Panorama Socioeconômico. 2006. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI. Disponível em: sei.ba.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. **Lei n.º 13.182/2014**, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2014. Disponível em: egba.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. **Lei n.º 12.630/2012**, que atualiza os limites dos municípios que integram o Território de Identidade Costa do Descobrimento. Disponível em: sei.ba.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. Lei n.º 13.559/2016, **Plano Estadual de Educação – PEE Bahia (2016-2026)**. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2016a. Disponível em: educacao.ba.gov.br. Acesso em: 4 maio 2024.

BAHIA. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Extremo Sul - Bahia – PTDSS**. Salvador: Secretaria de PlanEPJAimento, 2016b. Disponível em: seplan.ba.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

BAHIA. **Política de desenvolvimento para o extremo sul da Bahia**. Salvador: Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), 1994.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria SEC n.º 44/2022**. Salvador: Secretaria de Educação, 2022a. Disponível em: egba.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria SEC n.º 150/2022**. Salvador: Secretaria de Educação, 2022b. Disponível em: egba.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria SEC n.º 995/2022**. Salvador: Secretaria de Educação, 2022c. Disponível em: egba.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria SEC n.º 191/2022**. Salvador: Secretaria de Educação, 2022d. Disponível em: educacao.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos – OCEPJA**. Salvador: Secretaria de Educação, 2022e. Disponível em: educacao.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Resolução CEE/BA n.º 79/2021**. Define Diretrizes Operacionais Estaduais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, bem como as condições de oferta de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. Salvador: Conselho Estadual de Educação. Disponível em: conselhodeeducacao.ba.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2024.

BARBOSA, J. V. B. *et al.* Análise das Metodologias e Técnicas de Pesquisas Adotadas nos Estudos Brasileiros sobre *Balanced Scorecard*: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. *In*: RIBEIRO, F.; LOPES, J.; PEDERNEIRAS, M. (Orgs.). **Educação Contábil**: tópicos em ensino e pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008. p. 10-30.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 26-34, jan./abr. 1997. Disponível em: educa.fcc.org.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLONDEL, J. **As Condições da Vida Política no Estado da Paraíba**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1957.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: ufsc.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1987.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **EC n.º 108/2020**, de 25 de dezembro de 2020, que trata do financiamento da educação básica pública, tendo como escopo principal o aprimoramento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e sua transformação em mecanismo permanente de financiamento da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: camara.leg.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 36/2004**, que aprecia a Indicação CNE/CEB n.º 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica; Ministério da Educação, 2004a. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicação CNE/CEB n.º 3/2004**, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica; Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n.º 156**, de 20 de outubro de 2004. Brasília: Inep, 2004c. Disponível em: www.gov.br. Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação e da Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)** – Linha de Base. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: inep.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146/15**, de 6 de julho de 2015, que institui o **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015b. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 6/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EPJAI, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EPJAI; idade mínima e certificação nos exames de EPJAI; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), 2010a. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3/2010**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EPJAI; idade mínima e certificação nos exames de EPJAI; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), 2010b. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.288/10**, de 20 de julho de 2010, que institui o **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, 2010c. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 29/2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB n.º 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica; Ministério da Educação, 2006. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1/ 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000b. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1/2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2021a. Disponível em: gov.br. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.276**, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: Presidência da República, 2021b. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2008a. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.645/08**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2008c. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.639/03**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

CALIL, G. Olavo de Carvalho e a ascensão da extrema-direita. **Argumentum**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 64–82, maio/ago. 2021. DOI: 10.47456/argumentum.v13i2.34166. Disponível em: ufes.br. Acesso em: 7 maio. 2024.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010. Disponível em: unioeste.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

CARNAÚBA, M. E. C. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 3, p. 195-204, abr. 2010. Disponível em: unesp.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

CARNEIRO, R. A. F. A indústria de papel e celulose no Extremo Sul: estágio atual e perspectivas. *In*: SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Bahia: Análise e Dados**. Salvador: Secretaria do PlanEPJAimento, v. 4, n. 2/3, p. 206- 217, dez. 1994.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARVALHO, L. M. Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 199-213, dez. 2007. DOI: 10.20500/rce.v2i4.1524. Disponível em:ufrj.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

CARVALHO, M. P. de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020. DOI: 10.1590/198053147068. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EPJAI no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. DOI: 10.21573/vol30n32014.57618. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

CASTRO, E. L. de S. B. de. **Fora da Lei**: Uma incursão sobre a Lei 10.639/03 em três experiências de gestão pública na Costa do Descobrimento. Rio de Janeiro: Telha, 2021. (Coleção Pensamento Negro Contemporâneo).

CASTRO, F. S. **A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI)**: contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. Orientadora: Rosana Evangelista da Cruz. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2020. Disponível em: ufpi.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte imperial. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. 2. ed. New York; London: Routledge, 2000.

COLLINS, P. H. It's all in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. **Hypatia**, Cambridge, v. 13, n. 3, p. 62-82, jun./ago. 1998. DOI: 10.1111/j.1527-2001.1998.tb01370.x. Disponível em: cambridge.org. Acesso em: 19 jul. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021 [2016].

COSTA, C. B. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. 131 f. Orientadora: Maria Esperança Fernandes Carneiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: pucgoias.edu.br. Acesso em: 7 maio 2024.

CRENSHAW, K. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. *In*: **Cruzamento: raça e gênero – Painel I**. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: usp.br. Acesso em: 3 maio 2024.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 140, p. 139-168, 1989. Disponível em: philpapers.org. Acesso em: 17 jul. 2023.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, jan. 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991. Disponível em: blogs.law.columbia.edu. Acesso em: 17 jul. 2023.

CRUZ, J. M. S. da. **A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação a clientela?** Orientadora: Stella Cecilia Duarte Segenreich. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: ufrj.br. Acesso em: 7 maio 2024.

CRUZ, R. F. **Pinturas de Frei Angélico Barbato na IgrEPJAI Matriz Nossa Senhora da Conceição em Guaratinga, Bahia: Sob Múltiplos Olhares**. 2014. 23 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-28.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planEPJAimento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, a. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

DIAS, E. F. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Brasil**: a inserção das mulheres no mercado de trabalho. 3.º trimestres de 2019 a 2020. 2021. Disponível em: dieese.org.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. *In*: NORMAN K, D.; YVONNA, S. L. (eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2000. p.733-768.

ELLIS, F. The Determinants of Rural Livelihood Diversification in Developing Countries. **Journal of Agricultural Economics**, [S.l.], v. 51, n. 2, p. 289-302, maio 2000. DOI: 10.1111/j.1477-9552.2000.tb01229.x. Disponível em: wiley.com. Acesso em: 7 maio 2024.

EVARISTO, C. Escrivências da afro-brasilidade: história e memória. **Revista Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, nov. 2008.

FARIA, C.; FILGUEIRAS, C. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 327-367.

FERRARI, P. **A dinâmica da pesquisa na área de filosofia e educação no programa de pós-graduação em educação da FE/Unicamp**: teses de doutoramento defendidas no grupo de estudos e pesquisas em filosofia e educação paidéia (1985 – 2002). Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa. 2008. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: unicamp.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

FOLTER, R. **Identitarismo ou movimento identitário**: o que é e seu impacto. Editorial Básico da Política, Cidadania, Cultura e Sociedade. 2022. Disponível em: politize.com.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

FOUCAULT, M. O que são as luzes? *In*: MOTTA, M. (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 335-366. (Coleção Ditos & Escritos; v. 2).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S. **A aplicabilidade da lei 10.639/03 na Escola Municipal Joessy Pereira dos Santos e Instituto de Educação de Guaratinga, em Guaratinga/BA entre os 126 anos 2010-2017**. 2018. 77 páginas. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Eunápolis, 2018.

FURTADO, Q. V. F. Em busca do jovem da EPJAI: da sala de aula aos corredores da escola... Quem são eles? *In*: FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. p. 91-141.

GAMA, F. A Autoetnografia a como método criativo: experimentações com a Esclerose Múltipla. **Anuário Antropológico**, [S.l.], v. 45, n. 2, p. 188-208, ago. 2020. DOI: 10.4000/aa.5872. Disponível em: unb.br. Acesso em: 7 fev. 2024.

GAMA, F.; RAIMONDI, G. A.; BARROS, N. F. de. Apresentação – Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. **Sexualidade, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, Dossiê, n. 37, 2021. DOI: 10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21300.a. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 07 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: unicamp.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. **América Latina: Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales**, Cidade do México, a. 6, n. 3, p. 431-458, jul./set. 1963.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Sociología de la explotación**. México: Siglo XXI Editores, 1969.

GONZÁLEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: usp.br. Acesso em: 7 maio 2024. (Trabalho apresentado no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, realizado no Rio de Janeiro, RJ, em 1980).

GONZÁLEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020 [1988].

GUARATINGA. **Documento Curricular Referencial do Município de Guaratinga-BA – DCRG**. Guaratinga: Secretaria Municipal de Educação; Prefeitura de Guaratinga, 2020. Disponível em: guaratinga.ba.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

GUARATINGA. **Edital n.º 01/2023**. Guaratinga: Secretaria Municipal de Educação; Prefeitura de Guaratinga, 2023. Disponível em: guaratinga.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

GUARATINGA. **Plano Municipal de Educação**. Guaratinga: Secretaria Municipal de Educação; Prefeitura de Guaratinga, 2015. Disponível em: guaratinga.ba.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

GUARATINGA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Educação de Jovens e Adultos. Matriz Curricular 1º e 2º Tempos Formativos (2009-2010)**. Guaratinga: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, 1999. Disponível em: pragmatismopolitico.com.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

HADDAD, S.; Di PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASBERRY, A. Self-acceptance in black and white. **Education in Sciences**, v. 9 (2), n. 143, p. 1-20, 2019. DOI: 10.3390/educsci9020143. Disponível em: mdpi.com. Acesso em: 28 abr. 2024.

HIRATA, H. A divisão sexual do trabalho revisitada. *In*: MARUANI, M.; HIRATA, H. (Orgs.). **Novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: SENAC, 2003. p. 111-123.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010 – Resultados**. 2000. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010 – Resultados**. 2010a. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2022 – Resultados**. 2022a. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE-Cidades**. 2010b. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE-Cidades**. 2022b. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil das despesas no Brasil: indicadores de qualidade de vida**. 2021. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC**. 2019. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC**. 2023. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Educação 2019**. 2020. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Educação 2017**. 2017. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

INFOSANBAS. Informações contextualizadas sobre o Saneamento Básico no Brasil. **Guaratinga – BA**. 2020. Disponível em: infosanbas.org.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, a. XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: ufpel.edu.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

KIRK, J.; MILLER, M. L. Reliability and Validity in Qualitative Research. **Qualitative Research Methods**. New York: Sage University Paper, 1986. (v. 1).

KOSSOY, B.; SCHWARCZ, L. M. **Um olhar sobre o Brasil: a fotografia na construção da imagem nação: 1833- 2003**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LEAL, V. N. **Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1997.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

LIBARDI, G.; JACKS, N. Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica: apontamentos para a pesquisa de recepção e consumo midiático. **Signos do**

Consumo, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 3–13, dez. 2020. DOI: 10.11606/issn.1984-5057.v12i2p3-13. Disponível em: revistas.usp.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em: ufg.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

MACHADO, M. M.; CASTRO RODRIGUES, M. E. de. Educação de jovens e adultos - Relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 373–385, jul./dez. 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.312. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br. Acesso em: 7 maio 2024.

MAINARDES, J. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: uepg.br. Acesso em: 28 abr. 2024.

MALINA, L. L. **A territorialização do monopólio no setor celulístico-papeleiro**: a atuação da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia. Orientador: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. 2013. 358 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: usp.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

MAMEDE JR., W. Educação de Jovens e Adultos: discutindo uma identidade. **Rev da Faculd de Educ e Ciências Humanas de Anicuns**, Anicuns, v. 1, n. 1, p. 159-170, 2004. Disponível em: cefetsp.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

MARABLE, M. **How Capitalism Underdeveloped Black America**. Boston: South End Press, 1983.

MENON, A. *et al.* Antecedents and consequences of marketing strategy making: a model and a test. **Journal of Marketing**, New York, v. 63, n. 2, p. 18-40, abr. 1999. Disponível em: jstor.org. Acesso em: 19 jul. 2023.

MILL, S. **Princípios de economia política**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Victor Civita, 1983. (v. 2).

MINAYO, M. C. Apresentação. *In*: GOMES, R. **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanês, 2014.

MOTTA, A. B. da. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 13, p. 191-221, 1999. Disponível em: unicamp.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

MOTTA, P. M. R. da; BARROS, N. F. de. Resenha: Autoetnografia. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1339-1340, 2015. DOI: 10.1590/0102-311XRE020615. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

MOURA, B. de F. Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial (2023). **Agência Brasil**, Brasília, Editorial de Notícias. Disponível em: ebc.com.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

MÜLLER, M. L. R. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. Disponível em: usp.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: Editora EDUFF, 2004.

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C. P.; NAIFF, D. G. M. **Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento – quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias de destruição. São Paulo: União dos Coletivos Pan-africanistas, 2018 [1987].

NEUBERN, M. S. As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 153-163, ago. 2000. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

NOVA ESCOLA. Brasil ainda tem 11,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. 2018. Disponível em: novaescola.org.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

NUNES, C. Racismo estrutural: o que significa e como combatê-lo? (2021). **Alma Preta**, [S.l.], Editorial Cotidiano. Disponível em: almapreta.com.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

OLINQUEVICZ, R. de F. T. Superação da evasão na EPJAI fase II: um desafio para a educação pública no Paraná. **Cadernos PDE**, União da Vitória, v. 2, [n.p.], 2013. Disponível em: diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, E. C. de. Sujeitos-professores da EPJAI: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. *In*: TV ESCOLA. **Boletim Salto para o Futuro**. set. 2004. Disponível em: forumEPJAI.org.br. Acesso em: 7 maio 2024.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC; ANPEd, 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: unicef.org. Acesso em: 17 jul. 2023.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003. Disponível em: ipea.gov.br. Acesso em: 7 maio 2024.

PATEMAN, C. Críticas feministas à dicotomia público/privado. *In*: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. (Orgs.). **Teoria política feminista: textos centrais**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2013. p. 55-79.

POCAHY, F. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 195, 2012. DOI: 10.22456/2238-152X.31539. Disponível em: ufrgs.br. Acesso em: 7 maio. 2024.

POCAHY, F. A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011. Disponível em: ulbra.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 75, p. 115-148, ago. 2001. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 7 maio 2024.

QUEIROZ, M. I. P. de. Coronelismo numa interpretação sociológica. *In*: FAUSTO, B. (Org.). **História da Civilização Brasileira**. 5. ed. Algés: Difel, 1989.

RATTS, A. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007.

REED-DANAHAY, D. Introduction. *In*: REED-DANAHAY, D. (Ed.). **Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social**, New York: Berg, 1997.
REYNA, C.; SANTOS, S. M. Apresentação – Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outro”. **Teoria e Cultura**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 17, n. 3., p. nov./dez. 2022. Disponível em: ufff.br. Acesso em: 7 maio 2024.

RIBEIRO, D. Lugar de fala. *In*: RIBEIRO, D. (Org.). **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ROCHA, L. O. *et al.* Autoetnografia crítica na educação física escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. **Movimento**: Revista de Educação Física, [S. l.], v. 29, p. e29025, 2023. DOI: 10.22456/1982-8918.122746. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

RODRIGUES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: dype.com.br. Acesso em: 7 maio 2024.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 16, p. 151-197, 2001. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

RUFINO, L. G. B. Lutas. *In*: GONZÁLEZ, F.; DARIDO, S.; OLIVEIRA, A. (Orgs.). **Lutas, capoeiras e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014. p. 31-67.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física**: as interrelações necessárias. Maceió: EdUfal, 2007a.

SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009a. p. 23-72. Disponível em: fiocruz.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, B. Um Ocidente Não-Ocidentalista? a filosofia à venda, a douda ignorância e a resposta de Pascal. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009b. p. 445-486. Disponível em: fiocruz.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, F. J. S. dos; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SANTOS, I. A. A. dos. **Racismo institucional**. Brasília: FCP, 2012. (Coleção Conheça Mais).

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004. Disponível em: scielo.br. Acesso em 7 maio 2024.

SELLTIZ, C. *et al.* Noções básicas de mensuração. *In*: SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. (Orgs.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner d'Oliveira e Miriam Marinotti del Rey. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987, p. 1-14. (v. 2).

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, set. 2011. Disponível em: forumEPJAI.org.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA, C. S. R. da. O processo de alfabetização no contexto de ensino fundamental de nove anos. *In*: **Coleção explorando o ensino**. 2010.

SILVA, L. S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Manual de orientação. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: ufsc.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, N. do V; HASENBALG, C. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

SILVA, N. N. da. **Juventude Negra na EPJAI: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, N. N. da. **Juventude, EPJAI e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EPJAI**. Orientadora: Nilma Lino Gomes. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: repositorio.ufmg.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S.l.], v. 30, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: pucrs.br. Acesso em: 7 maio 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, V. C.; SILVA, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 569-586, jul./set. 2018. DOI: 0.5902/1984686X30948. Disponível em: ufsm.br. Acesso em: 19 jul. 2023

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. **O que dizem os periódicos brasileiros sobre a formação e práxis dos professores: 1990- 1997** (parte 2). Vitória: Estado do Conhecimento; Universidade Federal do Espírito Santo, 2002. Disponível em: inep.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, A. B. **Educação de Jovens e Adultos: desafios para se consolidar enquanto política pública no município de Guaratinga/Bahia**. Orientadora: Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Campus X, 2013.

SOUZA, A. B. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Guaratinga/Bahia: caminho para a igualdade entre homens e mulheres?** Orientadora: Rita de Cássia Moreira. 2014. 88 f. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade Federal da Bahia, 2014.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011. Disponível em: ufba.br. Acesso em: 7 maio 2024.

STAVENHAGEN, R. Clases, colonialismo y aculturación. **América Latina: Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales**, Rio de Janeiro, a. 6, n. 4, p. 89-103, out./dez. 1963.

STRAPPAZZON, A. *et al.* A criação fotográfica e o aumento da potência de ação: experiências e possibilidades. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 7, n. 12, 2008. Disponível em: bvsalud.org/scielo. Acesso em: 7 maio 2024.

TAYLOR, S. Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. **Discourse: studies in the politics of education**. [S.l.], v. 18, n. 1, p. 23-35, 1997. DOI: 10.1080/0159630970180102. Disponível em: tandfonline.com. Acesso em: 19 jul. 2023.

TINOCO, E. Programa Educar para Vencer (2000). *In*: PAIXÃO, F. Blog **Educação em Destaque** (2009). Disponível em: secbahia.blogspot.com. Acesso em: 17 jul. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez/UNESCO/MEC, 2010. Disponível em: unesco.org. Acesso em: 19 jul. 2023.

VELOSO, C.; GIL, G. Haiti. *In*: **Tropicália 2**. Rio de Janeiro: Polygram, 1993.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VAZ, A.; FIASCHI, G. de F. F. da S.; SCHUINDT, S. M. Na escola vejo cores: identidades de mulheres negras, reflexões sobre o 'eu' e os 'outros!' **Teoria e Cultura**, v. 17, n. 3, p. 32-45, dez. 2022. DOI: 10.34019/2318-101X.2022.v17.38092. Disponível em: ufjf.br. Acesso em: 7 maio 2024.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S0100-15742004000100005. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

VILELA, M. L.; SELLES, S. E. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S.l.], v. 37, n. 3, p. 1722–1747, dez. 2020. DOI: 10.5007/2175-7941.2020v37n3p1722. Disponível em: ufsc.br. Acesso em: 8 maio. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBONI, M. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia: Grandes Temas do Conhecimento**, [S.l.], v. 1, p. 14-18, 2014. Disponível em: usp.br. Acesso em: 7 maio. 2024.