

O perfil dos alfabetizadores do programa todos pela alfabetização (topa) na área de abrangência da UESC ¹**The profile of the labelers of the program all for the literacy (topa) in the area of coverage of UESC**

DOI:10.34117/bjdv6n6-495

Recebimento dos originais: 08/05/2020

Aceitação para publicação: 22/06/2020

Arlete Ramos dos Santos

Doutora em Educação (FAE/UFMG).

Instituição: da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga
Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Endereço: Estrada Bem Querer, Km 04, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. CEP: 45083-900.

E-mail: arlerp@hotmail.com

Julia Maria da Silva Oliveira

Doutora em Educação pela Université de Montréal (UdeM), Montréal - Québec – Canadá

Instituição: Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas (CEPECH)/DCIE/UESC.

Endereço: Rod. Jorge Amado, km 16, Bairro Salobrinho, Ilhéus-Bahia, Brasil. CEP: 45662-900.

E-mail: jmsoliveira@uesc.br

Adenilson Souza Cunha Júnior

Doutor em Educação (FAE/UFMG).

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Endereço: Estrada Bem Querer, Km 04, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. CEP: 45083-900.

E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

RESUMO

Esse artigo trata de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o perfil pessoal e profissional dos/as alfabetizadores/as do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) do Sul, Baixo Sul e Extremo Sul da Bahia, o qual foi executado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e, destina-se à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Privilegiamos a metodologia quali/quantitativa de natureza exploratória, empregamos como instrumentos para coleta de dados um questionário semiestruturado, bem como realizamos análise documental. Os resultados obtidos demonstraram que na região pesquisada a maioria dos sujeitos é parda, possui ensino médio e não dispõe dos materiais didáticos necessários para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Programa Todos pela Alfabetização, Educação.**ABSTRACT**

This article is about the research that aimed to analyze the personal and professional profile of the teachers of the program All for literacy (TOPA), from the south, low south and extreme south of Bahia, executed by the State University of Santa Cruz (UESC), which is intended for the literacy of

¹ Uma versão reduzida deste texto foi publicada nos Anais do XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

young, adult and elderly people. We privilege the qualitative/quantitative methodology of an exploratory nature and, we use a semi-structured questionnaire as instruments for data collection, as well as conducting documentary analysis. The results obtained showed that in the researched area most of the subjects are brown, have high school and do not have the didactic materials necessary for the pedagogical work.

Key words: Youth and Adult Education, All for Literacy Program, Education.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, que instituiu, também, a Comissão Nacional de Alfabetização, porém esse foi revogado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, o qual reorganiza o Programa Brasil Alfabetizado e dá outras providências. Igualmente, a Resolução MEC/FNDE/CD nº 033, de 03 de julho de 2007, determina os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, Municípios e Distrito Federal. Desta forma, está posto o ordenamento jurídico que dá aos estados e municípios autonomia para formularem, construírem seus próprios programas de alfabetização para jovens e adultos de quinze anos ou mais.

No estado da Bahia o Programa Brasil Alfabetizado foi denominado Programa Todos pela Educação (TOPA). Para sua implantação e implementação o estado da Bahia estabeleceu parcerias com os Municípios, as Universidades (Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade do Estado Bahia (UNEB); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)), as Diretorias Regionais de Educação (DIREC, hoje Núcleo Regional de Educação (NRE)), os Movimentos Sociais, e, Organizações Não-Governamentais (ONG).

Às Universidades coube a função de formação das pessoas que atuarão como alfabetizadoras no âmbito do Programa TOPA. Assim, considerando o objetivo do nosso estudo, qual seja: traçar o perfil sócio-profissional dos/as alfabetizadores/as do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) do Sul, Baixo Sul e Extremo Sul da Bahia, fizemos um recorte desta população para a pesquisa, a qual tem por desenho metodológico as características quanti/quali de natureza exploratória. Nosso estudo se desenvolveu na área de abrangência da UESC, deste modo, os/as alfabetizadores provenientes destes municípios (Quadro 1) se tornaram participantes da nossa pesquisa. Empregamos como instrumento para coleta de dados um questionário semiestruturado, bem como realizamos análise documental. Como recorte temporal, definimos o ano de 2016 para emprendermos a pesquisa.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) está situada na região Sul do Estado da Bahia, no município de Ilhéus. Sua área geo-educacional abrange a região denominada Litoral Sul da Bahia, a qual agrega as sub-regiões conhecidas como Baixo-sul, a qual é composta por 11 municípios, Sul

abarca 42 municípios e Extremo-sul, a qual é constituída por 21 municípios. Como principais polos urbanos destacam-se os municípios de Ilhéus e Itabuna. Ao centro os municípios de Gandu e Valença; ao Norte os municípios de Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 Km², correspondendo a 9% da área do estado da Bahia e cerca de 16% de sua população (IBGE, 2010). A UESC realiza a formação dos alfabetizadores nesses municípios e agrega, ainda, alguns da região Sudoeste da Bahia.

A primeira parte do texto traz uma breve contextualização de alguns programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizados no Brasil, desde a segunda metade do século XX. A segunda parte do texto apresenta e discute o recorte de alguns dados obtidos com pesquisa.

2 O TOPA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O TOPA tem como principal objetivo

Promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural (p. 51).

O relatório *Bahia em Números*, publicado em 2006, pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) (BAHIA, 2006), destaca que 61,4% da população baiana se encontra na faixa etária entre 15 e 59 anos de idade, à época, com projeção de 65,8% em 2020, ou seja, a maioria da população baiana é composta por jovens e adultos. Ressalta, também, que 37,8% dos jovens e adultos baianos estão situadas em algum nível de alfabetismo funcional² e desses 13% são jovens 15 anos a mais.

No cenário nacional, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), publicada em 2009, revela que dos estudantes que efetuaram matrículas em 2007 ou em anos anteriores, apenas 4,3% dos jovens e adultos conseguiram concluir o primeiro segmento do ensino fundamental (1^a a 4^a

²De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)/Instituto Paulo Montenegro há 3 níveis de alfabetismo funcional no Brasil: “Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções” (INAF/IPN, online, p. 1).

série) e 15,1% o segundo segmento (de 5^a a 8^a série) sem interrupção. Segundo a mesma pesquisa, os principais motivos para a não conclusão foram:

O horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%); o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); tinha dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); não havia curso próximo à residência (5,5%); não havia curso próximo ao local de trabalho (1,1%); não teve Interesse em fazer o curso (15,6%); não conseguiu vaga (0,7%); e outro motivo (22,0%) (PNAD, 2009).

Nessa configuração, está posto que as interrupções das trajetórias escolares dos educandos da EJA se encontram vinculadas, em grande medida, às suas precárias condições de sobrevivência: pobres, oprimidos/as, excluídos, negros, da periferia e dos campos (ARROYO, 2007).

Já os dados do PNAD de 2014, apontam que a taxa de analfabetismo no país vem diminuindo ao longo dos últimos anos. Entre 2001 e 2014, os pesquisadores observaram uma redução de 4,3 pontos percentuais, o que corresponde a uma redução de 2,5 milhões de analfabetos. A pesquisa revelou que, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais, em 2014 alcançou 8,7%, correspondendo a 13,2 milhões de pessoas. Outro destaque da pesquisa refere-se às disparidades entre os índices de analfabetismo nas regiões do país ao revelar que, mesmo com a redução de 0,3 ponto percentual, a região Nordeste mantém a maior taxa de analfabetos, com 16,6%, seguida do Norte (9,5%), Centro-Oeste (6,5%), Sudeste (4,8%) e Sul (4,6%). Esses índices se constituem em grandes desafios para os gestores educacionais do país.

Para Andrade (2016), diante do que está posto nacionalmente, estamos distantes das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), que prevê reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população de 15 anos a mais até 2015 e, em até dez anos erradicá-la; bem como prevê, no mesmo período, reduzir a taxa de alfabetismo funcional pela metade. O PNE ainda propõe em sua meta 10, oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Meta 8: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 90% (noventa por cento) até 2020 e, até o final de vigência deste PME, reduzir 70% do analfabetismo e em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégia - 8.4. Ofertar a formação e assegurar a permanência de professores da modalidade EJA, a fim de elevar padrões de qualidade de ensino (BRASIL, 2014).

Como política educacional, a EJA começa a ser defendida a partir de 1940 quando as massas lutam pela garantia de direitos sociais, presentes nas propostas liberais e nas políticas públicas, para tentar minimizar os conflitos sociais, como provimento de qualificação mínima, à força de trabalho,

para o bom desempenho de projetos nacionais de desenvolvimento, propostos pelo governo federal (PAIVA, 2006 *apud* VOLPE, 2006).

Esse modelo globalizado teve como uma de suas características no contexto pós-ditatorial, a inserção do país no mundo globalizado e neoliberal, quando ocorreram mudanças significativas em todos os níveis e modalidades da educação. Nesse período, a EJA, passou a ofertar uma formação voltada para o mercado de trabalho, a fim de preparar mão de obra com competência para atuar, conforme requeria o modelo econômico, caracterizado pelas novas formas de organização do trabalho, que se constituíam da

Desobrigação do Estado de suas responsabilidades para com os serviços sociais, nos quais se inserem também os educacionais, sendo que a forma encontrada para tal desobrigatoriedade foi a descentralização e as parcerias firmadas com a sociedade civil, por meio das ONGs, das empresas, e de campanhas como “amigos da escola”, dentre outras. No que se refere à EJA nesse período, os textos estudados que tratam do assunto relatam a ausência de políticas do Governo Federal, que se limita a programas de curta duração, com baixos investimentos (SANTOS; VIANA, 2011, p.30).

As campanhas de alfabetização do século XX intencionavam a formação com fins eleitoreiros, desta forma, os sujeitos deveriam aprender a tão somente assinar o nome para votar, ou mesmo para atender necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, Santos; Viana (2011, p. 4 *apud* VOLPE, 2006) salienta que:

Com o fechamento do governo em 1964, a educação será concebida sob o signo do limite e do controle. Os movimentos e programas de Educação e Cultura Populares são reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. Mas a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado porque tratava-se de um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade, bem como seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população coma proposta do governo de um ‘grande país’ frente às comunidades nacional e internacional (p. 5).

Para resolver esse problema, foi criada a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, com princípios diversos daqueles preconizados por Paulo Freire e todos os movimentos por ele influenciados; ambos sobrelevando os aspectos técnicos em detrimento dos políticos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Dentre os programas criados para os jovens e adultos na segunda metade do século XX, além do Mobral, destacamos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), surgido em 1989, em São Paulo e se estendeu para vários estados brasileiros; *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), criado em 1990 pelo governo federal; Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que surge no Rio de Janeiro em 1996, iniciativa do governo municipal, com o objetivo de qualificar os jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, tendo em vista a adequação desta força de trabalho às exigências empresariais, na ótica da empregabilidade; e,

especificamente para atender as regiões Norte e Nordeste, surge em 1997, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado pelo governo federal, com o objetivo de fomentar a alfabetização nos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, nas duas regiões brasileiras atendidas.

Esse cenário histórico é permeado de embates políticos, culturais, ideológicos, que trouxeram à tona o jogo de interesse de cada lado, ou seja, dos organismos internacionais, da sociedade civil e do mercado. Nesse sentido, foram realizados vários eventos para o debate coletivo e elaboração de propostas para criação de políticas públicas destinadas a EJA. Dentre os mais recentes da década de 1990, citamos a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990), a Conferência de Nova Deli (Índia, 1993), e o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993). Entretanto, nessa mesma década foi aprovada no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) n.º 9.394/1996, a qual estabelece em seu artigo 37, § 1º que, todos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade regular devem ter acesso a cursos gratuitos que ofereçam “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996, p.).

No que se refere aos recursos, essa legislação priorizava, inicialmente, apenas o Ensino Fundamental, deixando margem para a criação da *Lei* n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Essas Leis não contemplaram as Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, que responsabilizava o governo e a sociedade civil pela erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental num prazo de dez anos. Assim, houve prejuízo no financiamento da EJA, cujas matrículas passaram a não fazer parte do *cômputo* geral, e, por isso, não foram contempladas com os recursos do Fundef.

A garantia de recursos financeiros para a EJA, só foi alcançada com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado por meio da *Lei* n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que incluiu todos os níveis e modalidades da educação básica, assegurando recursos para os municípios ou estados em todo o país que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA.

A EJA é marcada pelo domínio e humilhação historicamente estabelecida entre a elite e as classes populares no Brasil, a partir da concepção que as elites brasileiras têm do seu papel e lugar no mundo e do papel e lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado e que está presente em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como a institucionalização de um direito (CURY, 2000). Os sujeitos/estudantes da EJA

são um público de jovens e adultos, heterogêneo, geralmente homens e mulheres, empregados e desempregados, negros e brancos, pessoas em busca do primeiro emprego, outros que almejam chegar às universidades, de bairros periféricos, do centro, do meio rural ou urbano, a maioria deles em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural (SILVA, 2016).

Ao analisar as especificidades desse público, Frigotto (2003) salienta que

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidades do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro [...]. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (p. 34-35).

Nesse sentido, devemos nos atentar para o fato de que tratar da educação de pessoas jovens e adultas é adentrar em uma arena cuja luta é pautada pelo entendimento de que essa modalidade refere-se a um direito social conquistado. Portanto, em tempos de esvaziamento do Estado e do não cumprimento integral das conquistas sociais, garantidas, inclusive constitucionalmente, a mobilização da sociedade civil confirma-se como um recurso potente de enfrentamento político.

3 O TOPA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA UESC: ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

O TOPA constitui-se como política pública do estado da Bahia, que dispõe de recursos do Governo Federal, abrange todo o estado e teve como meta, quando foi lançado, a redução em 50%, no período de quatro anos (2007 - 2010), do analfabetismo na Bahia. É implementado por meio de assinatura do Termo de Adesão para firmar parceria, com prefeituras, entidades, Organização Não-Governamentais, organizações da sociedade civil com a Secretaria do Estado da Bahia. Os objetivos do TOPA são:

Objetivo Geral: Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.

Objetivos específicos: Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia.

Assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos.

Realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana.

Apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais.

Firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização.

Articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana. (SEC-BA.*Online*³, p. 1).

A UESC, assim como as demais universidades citadas anteriormente, de 2007 a 2016, estabeleceu com o governo da Bahia, parceria para desenvolver o Programa TOPA, com a responsabilidade de organizar e realizar a formação de coordenadores de turma e alfabetizadores nos municípios que compõem os Núcleos Regionais de Ensino (NRE) 05, 06, 07, 08 e 27, localizados na mesorregião que compreende o Sul, Baixo Sul e Extremo Sul da Bahia, conforme especificamos no quadro 1. Na UESC, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é responsável pela execução administrativa e pedagógica do TOPA.

Quadro 1 – NRE e municípios

	NRE 05	NRE 06	NRE 07	NRE 08	NRE 27
MUNICÍPIOS	Camacan Ilhéus Itabuna I. Colônia Mascote Uruçuca	Aratuípe Cairu Camamu Gandu Igrapiúna Ituberá P. T. Neves	Alcobaça Caravelas Ibirapuã Itamaraju Itanhém Jucuruçu Lajedão Medeiros Neto Mucuri N. Viçosa Prado Tx. Freitas Vereda	Caatiba Itapetinga Itarantim Nova Canãa Potiraguá	Belmonte Eunápolis Guaratinga Porto Seguro Santa Cruz de Cabrália Itapebi

Fonte: Relatório do TOPA/PROEXUESC (2016).

A equipe de trabalho pedagógico do TOPA/UESC envolve (01) coordenadora pedagógica, três (03) coordenadoras de área e vinte (20) professoras formadoras⁴. Contou ainda com quatorze (14) bolsistas, que são estudantes dos cursos de graduação ou pós-graduação da UESC, divididos em dois grupos: os monitores administrativos que exerceram suas funções com carga horária de 20 horas semanais na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); e os monitores pedagógicos que acompanharam a coordenação de área e as professoras formadoras nos diversos municípios onde ocorreram as formações.

Para traçar o perfil sócio dos/as alfabetizadores/as do TOPA, bem como analisar as condições de trabalho, realizamos uma pesquisa quali/quantitativa, a qual, segundo Minayo (2001),

E quanto a pesquisa quantitativa apreende dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados

³ Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>

⁴ Professoras formadoras são docentes que foram selecionadas para atuarem na formação dos/as alfabetizadores/as.

das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (p. 22).

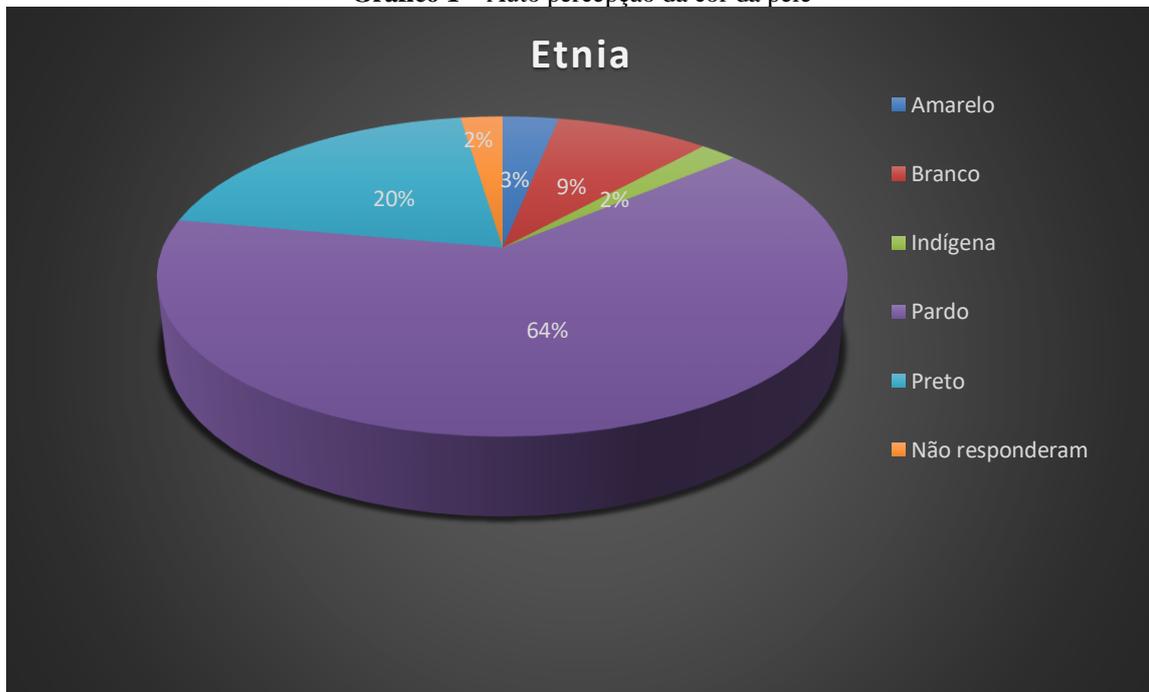
Os dados foram coletados por meio de análise documental e um questionário de perguntas abertas e fechadas, cujos resultados apresentaremos a seguir.

A formação do TOPA em 2016 pela UESC aconteceu em duas etapas, quais sejam: a primeira com vinte e quatro (24) horas e a segunda, dezesseis horas (16). O questionário da nossa pesquisa foi aplicado aos 404 (quatrocentos e quatro) alfabetizadores durante a última etapa da formação (16h), destes 384 (trezentos e oitenta e quatro) responderam ao questionário. Esses compuseram a amostra da nossa pesquisa.

Constatamos que a maioria dos/as alfabetizadores/as que atuaram no ano de 2016 no TOPA/UESC, é do sexo feminino (71%); enquanto que 19% são do sexo masculino e 10% não responderam à questão. Grande parte (40%) desses alfabetizadores/as é casada; 32% dos alfabetizadores são solteiros; 19% vivem em união estável; 4% desquitado/divorciado/separado; 3% possuem namorados ou noivo os demais não responderam à questão.

Indagamos aos alfabetizadores sobre a auto percepção da cor da pele: 64% se autodeclararam pardo; 20% se autodeclararam preto; 9% se autodeclararam branco; 3% se autodeclararam amarelo; 2% se autodeclararam indígena e 2% não responderam à questão (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Auto percepção da cor da pele



Fonte: PROEX/TOPA/UESC, 2016.

Se somarmos os brancos, pretos e indígenas obteremos 86% dos alfabetizadores que retratam a realidade da população regional, uma vez que na região Sul⁵, Extremo Sul⁶ e Baixo Sul⁷ encontramos grande número de comunidades quilombolas e aldeias indígenas. Além disso, essa região é considerada o berço da chegada dos portugueses no Brasil, no século XVI, esses trouxeram negros para serem escravizados, e, os indígenas que já ocupavam a região foram também escravizados.

No século XVI, com a introdução do cultivo da cana-de-açúcar, o capitalismo determinou a exploração de mão de obra indígena e dos negros africanos na região pesquisada, o que gerou tensões e conflitos, principalmente pelos indígenas Aimorés e Tupinambás, sendo que esses últimos são moradores da região Sul até os dias atuais.

De acordo com Malina (2013), na região Extremo Sul a inserção dos portugueses para o interior foi acompanhada de muitos conflitos e massacres de indígenas de várias denominações como os Pataxós, Maxakali, Krenak, Kamakã, Botocudos, dentre outras. Dessa forma, observamos que se trata de uma região povoada, principalmente pelos povos indígenas, negros e pardos, conforme evidenciam os resultados da na nossa pesquisa.

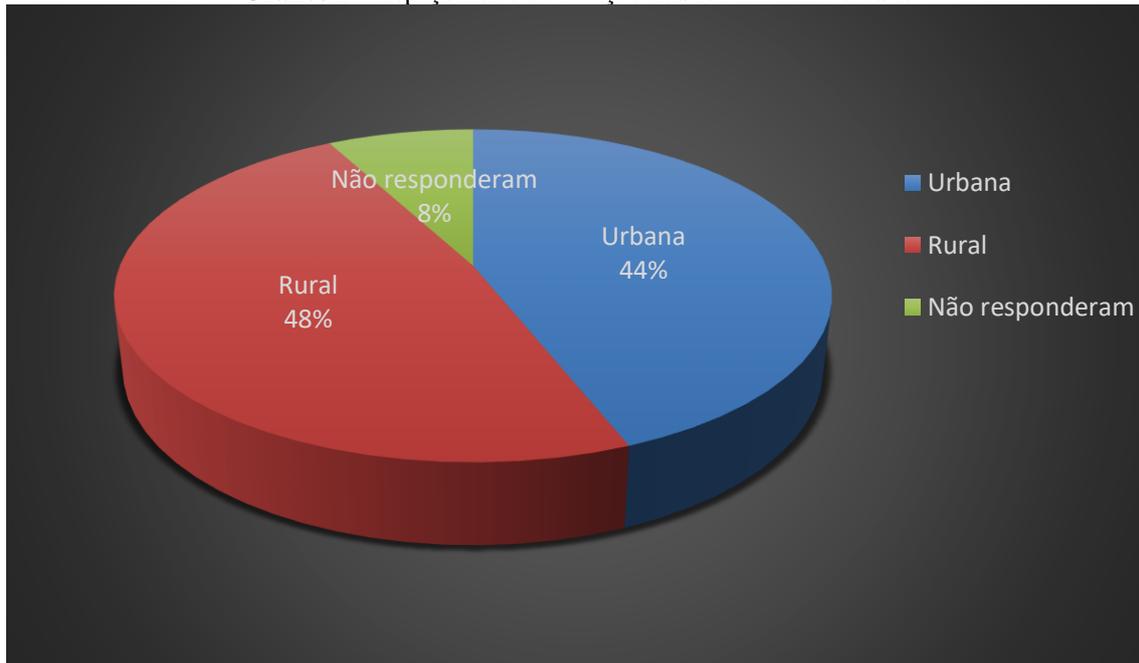
Averiguamos que 48% dos participantes da pesquisa que atuaram como alfabetizadores do TOPA/UESC desempenharam a atividade de alfabetização no campo e 44% no meio urbano (Gráfico 2).

⁵A região Sul da Bahia abrange uma área de 14.736,20 Km² e é composta por 26 municípios: Almadina, Barro Preto, Buerarema, Coaraci, Ibicarai, Itaju do Colônia, Arataca, Aurelino Leal, Camacan, Canavieiras, Floresta Azul, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Marau, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca.

⁶A regional Extremo Sul é constituída de 21 municípios: Belmonte, Itabela, Itagimirim, Eunápolis, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabralia, Guaratinga, Itapebi, Itamaraju, Prado, Jucuruçu, Vereda, Alcobaça, Caravelas, Teixeira de Freitas, Medeiros Neto, Itanhém, Lajedão, Ibirapuã, Mucuri e Nova Viçosa.

⁷Essa região compreende 11 municípios: Valença, Presidente Tancredo Neves, Cairu, Taperoá, Nilo Peçanha, Pirai do Norte, Ibirapitanga, Ituberá, Igrapiúna, Camamu e Marau, que, na sua maioria, tem na agricultura sua grande força econômica.

Gráfico 2 – Espaço físico de atuação dos/as alfabetizadores/as



Fonte: PROEX/TOPA/UESC, 2016.

Os resultados da nossa pesquisa concernentes ao espaço físico (Gráfico 2) onde os alfabetizadores atuam, evidenciam que a formação pedagógica realizada pela UESC, apesar de o TOPA ser um programa e não uma política pública do Estado-nação, deve considerar a realidade camponesa, conforme preconizado pela LDBEN nº 9.394/1996. Dessa forma, estará resguardado o direito do homem/mulher do/no campo em aprender e a partir do domínio da base alfabética acessar a “escola regular” a fim de dar prosseguimento aos seus estudos, bem como essa formação respeitará as especificidades e características de seu público-alvo, tal como as condições de vida e trabalho dessas pessoas.

Corroborando Santos (2016) a essa ideia ao salientar que a Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, particularmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos e que fazem do campo o seu território de vida. Esse projeto vem se concretizando formalmente a partir da correlação de forças em disputa na sociedade, quais sejam: a classe trabalhadora e o agronegócio. Dentre os sujeitos coletivos que representam a classe camponesa, e que são mencionados nas políticas públicas, oriundas destas lutas destacam-se “os povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (BRASIL, 2002).

Em que pese os números indicarem que o Brasil é urbano, pesquisadores, tais como: Eli da Veiga, Sérgio Schneider, Valéria Verde entre outros, indicam que o Brasil é marcadamente rural, se

forem adotados critérios que não exclusivamente o demográfico. Critérios como densidade demográfica, experiência sociocultural, critério ambiental, espacial, são importantes para definir o grau de ruralidade do território nacional. Por esses critérios, registra-se que a grande maioria dos municípios brasileiros é marcada por baixa densidade demográfica. São territórios que possuem menos de 80hab/km² e que vivenciam experiências socioculturais diversas, construídas por coletivos como os dos agricultores e camponeses familiares, comunidades de remanescentes e quilombos, pescadores, faxinalenses dentre tantos grupos socioculturais pouco reconhecidos nas políticas públicas e educacionais. (SANTOS; SOUZA, 2015).

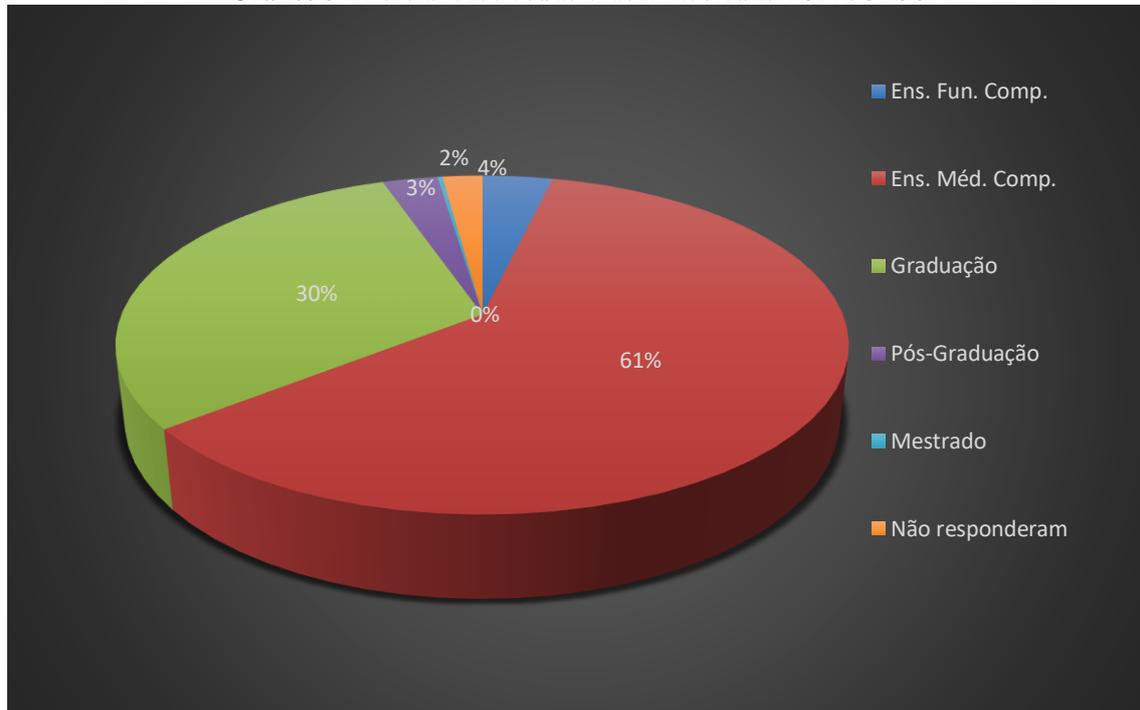
Os movimentos sociais do campo, em particular o MST, desde 1980, discutem que outra escola é necessária ao campo e que essa fosse pensada com os povos do campo. As discussões iniciais para a consolidação da concepção de Educação do Campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, e, posteriormente, nas Conferências Nacionais Por Educação do Campo, realizadas, respectivamente, em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo (FERNANDES; ARROYO, 1999).

Deste modo, o que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Ou seja, enquanto na Educação Rural a centralidade da decisão está no Estado e nos governos, na Educação do Campo essa centralidade dos processos educativos se concentra na sociedade civil/ movimentos sociais, tendo em vista a identidade, os valores e os meios e produção dos camponeses. Assim, as ações pedagógicas realizadas no âmbito do TOPA, não podem desconsiderar as conquistas históricas do povo do campo, uma vez que não podemos olvidar o caráter político da educação, posto que essa não é neutra.

Apuramos que a maioria dos alfabetizadores do TOPA/UESC está concentrada na faixa etária de 31 a 35 anos (20%); em seguida, temos 19% dos alfabetizadores situados entre 18 a 25 anos; 17% dos alfabetizadores estão situados entre 36-40 anos e, 14% dos alfabetizadores estão situados entre 26 – 30 anos. Ao analisarmos os dados precedentes, percebe-se que o grupo de alfabetizadores/as é composto por jovens e adultos, no qual verificamos que 61% dos/as alfabetizadores/as concluíram o Ensino Médio, 4% concluíram apenas o Ensino Fundamental; 30% dos alfabetizadores concluíram a Educação Superior (não foi especificado o curso de graduação); 3% possuem especialização e 2% não responderam à questão (Gráfico 1).

As informações retro citadas sobre a escolaridade dos/as alfabetizadores/as não distam dos resultados da pesquisa de mestrado realizada por Lima (2009), os quais indicam que 65,5% dos alfabetizadores do TOPA, na Bahia, possuem apenas o nível Médio, 8,6% concluíram o ensino fundamental; 19,8% possui o ensino superior e; 4,3% têm especialização (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Escolaridade dos/as alfabetizadores/as TOPA/UESC

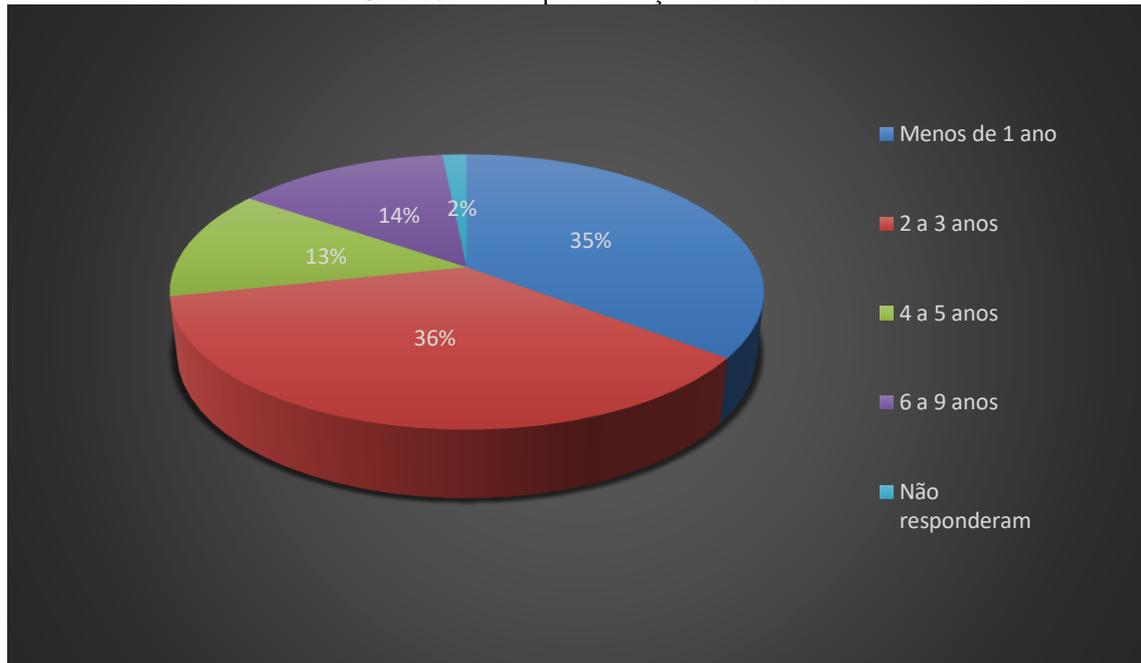


Fonte: PROEX/TOPA/UESC, 2016.

Questionamos aos/as alfabetizadores/as se possuíam o projeto de cursar o ensino superior, caso já não o tivesse feito. Obtivemos como resposta: 61% não fez nenhuma graduação, mas pretendem ingressar na educação superior; 30% já possuem uma graduação; 6% não fez e não pretende cursar a educação superior e; 3% não responderam á questão.

No que diz respeito ao período de atuação dos alfabetizadores no TOPA, na área de abrangência da UESC, os resultados indicam que 36% dos/as participantes da pesquisa já atuam há 2 e 3 anos nesse programa; 35% atuam há menos de 1 ano; 14% atuam desde a implantação do TOPA, isto é, entre 6 a 9 anos; 13% atuam entre 4 a 5 anos e; 2% não responderam à questão (Gráfico 4). Se ampliarmos as categorias para 2 a 9 anos, obteremos 63% dos alfabetizadores/as que possuem experiência do fazer pedagógico no TOPA devido longo tempo de atuação, assim como devido às formações pedagógicas realizadas anualmente pela referida universidade.

Gráfico 4 – Tempo de atuação no TOPA



Fonte: PROEX/TOPA/UESC, 2016.

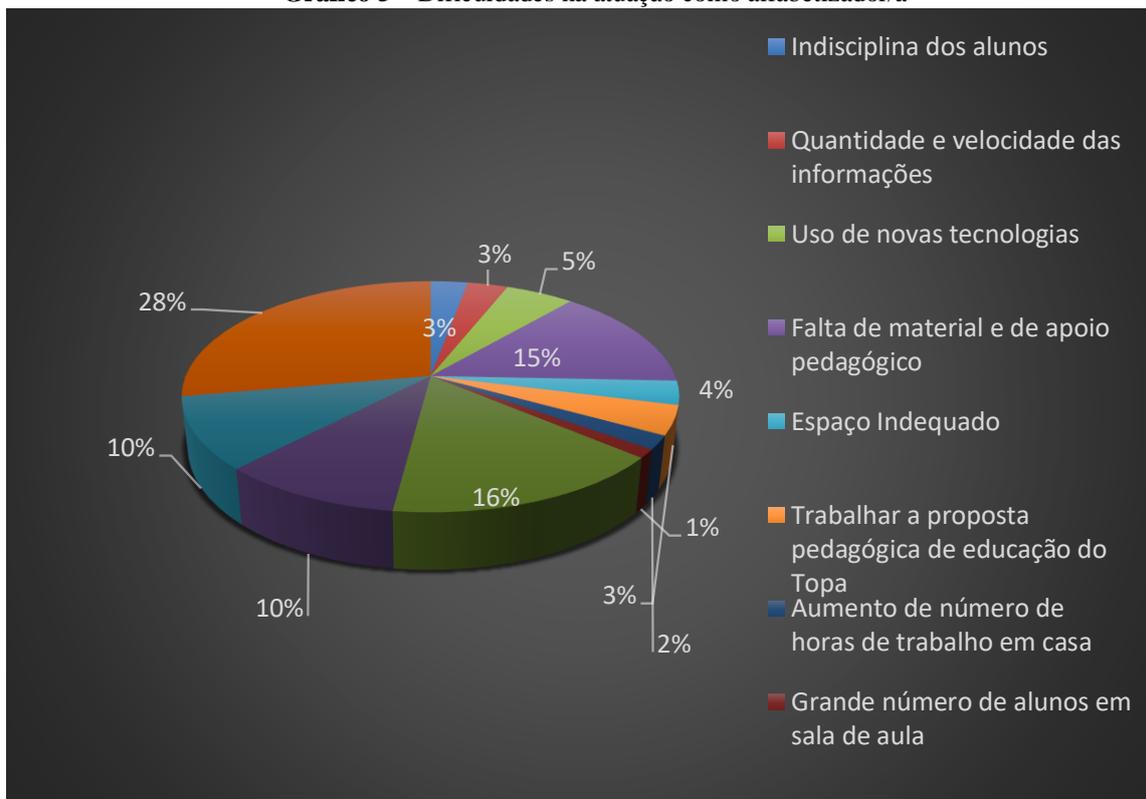
Esses resultados se articulam aos estudos de Tardif (2002), que destaca a experiência docente como fundamental na construção dos saberes dos professores, pois, esses saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional

em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p. 17).

Portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais são peças fundamentais para a construção do saber docente. De acordo com Nery, Santos, Souza e Costa (2018, p.1), “para que ocorra a construção de saberes significativos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que as ações aconteçam de maneira integrada, articulando o humano ao contexto em que se dão as suas vivências”. Desta maneira, é preciso ter sempre a prática como referência, refletir sobre ela, de maneira próxima e individualizada. Possuir uma visão crítica é ultrapassar, na perspectiva freiriana a “consciência ingênua” em direção ao desenvolvimento da “consciência crítica”, significa lembrar que não devemos “ficar preso à manifestação primeira, ao que aparece” (VASCONCELLOS, 2004, p. 45), já que “na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la” (LUKÁCS, 1979, p.25). Portanto, torna-se imprescindível investigar com espírito crítico uma determinada realidade, trabalhar para que essa estrutura que foi analisada, seja modificada para atender aos objetivos propostos, conciliando teoria e prática.

Considerando que a trajetória do docente porta diversas dificuldades, postas no cotidiano da nossa atuação, assim, inquirimos aos alfabetizadores/as que indicassem suas dificuldades no processo de alfabetização com os estudantes. Colhemos como respostas: 28% não responderam à questão; para 16% dos respondentes as dificuldades consistem nos fatores relacionados com as condições socioeconômicas dos estudantes; 15% assinalam a falta de materiais e de apoio pedagógico; 10% pontuam que possuem dificuldades em lidar com os estudantes; 10% indicam outros, mas não especificaram (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Dificuldades na atuação como alfabetizador/a



Fonte: PROEX/TOPA/UESC, 2016.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010), essa modalidade de ensino apresenta uma proposta de se trabalhar os conteúdos e metodologias adaptadas à realidade dos alunos, de forma que os envolva na sociedade ativamente. Essa proposta inclui, além da aquisição da leitura e escrita, a formação humana, a valorização da diversidade e a construção da cidadania.

Nesse sentido, resta-nos considerar que as contradições apresentadas no âmbito da prática pedagógica, somente serão superadas se o alfabetizador se engajar numa prática de educação transformadora que procure desmistificar e questionar o aluno sobre a sociedade em que vive, sobre

a cultura dominante e autoritária, que o leve a reconhecer o seu espaço dentro dessa cultura, para análise do seu contexto social e produza seus conhecimentos.

Ao analisarmos as condições de trabalho dos/as alfabetizadores/as, notamos a precariedade na qual alfabetizam, chama-nos a atenção o relato sobre a ausência de material e apoio pedagógico que era esperado, bem como, apesar de pouco aludido, a inadequação dos espaços que lhes são disponibilizados para a classe de alfabetização formada. Esse problema ainda persiste, apesar da longevidade do TOPA, realidade também existente nas turmas do campo.

Ao traçarmos o perfil dos/as alfabetizadores/as observamos que esses profissionais na sua maioria é constituída por mulheres negras ou pardas, que concluíram tão somente o ensino médio, que atuam na educação do campo. Verificamos, ainda, que nas classes do TOPA essas alfabetizadoras trabalham como estudantes situados numa faixa etária entre 15 a 40 anos. O que exige além de uma concepção de alfabetização engajada politicamente, o respeito à especificidade do ato de aprender para jovens e adultos.

Tal necessidade aponta para que a universidade ao realizar a formação desses atores sociais esteja atenta para essa realidade e possibilite o conhecimento do processo de alfabetização de jovens e adultos inserido nas questões sociais e culturais que tanto definem a condição desses alunos como analfabeto como também consiste na possibilidade de conhecimento dessas singularidades. Igualmente, constatamos que o estado da Bahia deve formular sua própria política pública para alfabetização de pessoas jovens e adultas do/no campo, de forma, a assegurar e garantir o direito à educação, o direito à aprender, a fim de que essas pessoas possam acessar os bens culturais que lhe são de direito, bem como consigam ampliar sua autonomia para o exercício pleno da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, 2007.

BAHIA. **Bahia em Números**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Dinâmica sóciodemográfica da Bahia: 1980-2000. Série Estudos e Pesquisas, nº 60, Salvador, SEI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. Resolução n.1, de 03 de abril de 2002, estabelece Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 10 de junho de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº: 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 de maio de 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 de julho de 2010.

BRASIL. Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 21 de junho de 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo Escolar**. Brasil, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, P. 28442, 26 de dezembro de 1996.

CURY, C. R. J. Parecer CEB nº 11/2000. In: SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. Editora Autêntica, 2000.

FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Atlas do Censo Demográfico de 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de indicadores 2009. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>> Acesso em: fev. 2017.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/3296>> Acesso em: fev. 2017.

LIMA, A. dos S. M. **Programa TOPA/UNEB: formação de educadores e perspectiva para a inclusão sociodigital dos jovens e adultos da Bahia**. 2009. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, BA., 2009.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MALINA, L. L. **A territorialização do monopólio no setor celulístico-papeleiro: a atuação da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013.

MATOS OLIVEIRA, M. O. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia**. Pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NERY, S. C.; SANTOS, A. R.; SOUZA, M. S.; COSTA, P. A. da. A formação em educação do campo no município de Ilhéus-BA com base nos indicadores do PAR: análise da política educacional. **Braz. Ap. Sci. Rev.**, Curitiba, v. 2, n. 4, Edição Especial, p. 1384-1398, set. 2018. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/522/451>

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. **Anais...**, 2006.

SANTOS, A. R. dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba. Editora CRV, 2016.

SANTOS, A. R. dos.; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. **Anais do XII Educere, III SIRSSE, V SIPD – Cátedra UNESCO e IX ENAEH**, PUCPR, 2015.

SANTOS, A. R. dos; VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 – 2008). In: SOARES, L.; GIOVANETTI, A. G. de Castro; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Estudos em EJA).

SILVA, L. A. **A Política Educacional de Jovens e Adultos (EJA) em Ibirataia: Concepções de Professores e Alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Formação de Professores para a Educação Básica, Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7 ed. Editora Libertad. São Paulo, 2004.

VOLPE, G. C. M.. O direito à Educação de Jovens e Adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. In: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu. **Anais...**, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC). PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PROEX). **Relatório do TOPA (2016)**. Ilhéus, BA, 2016.