



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIERGE ALLINE PINTO AMADOR**

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM EJA DE ESTUDANTES DO CAMPO  
NO MUNICÍPIO DE SALVATERRA/PA**

**BELÉM  
2016**

**DIERGE ALLINE PINTO AMADOR**

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM EJA DE ESTUDANTES DO CAMPO  
NO MUNICÍPIO DE SALVATERRA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

**BELÉM  
2016**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)**

---

- A481t Amador, Dierge Alline Pinto.  
Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA / Dierge Alline Pinto Amador ; orientação Salomão Antônio Mufarrej Hage. – Belém, 2016.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.
1. Educação de jovens e adultos – Salvaterra (PA). 2. Educação rural – Salvaterra (PA). I. Hage, Salomão Antônio Mufarrej (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 374.91734

---

**DIERGE ALLINE PINTO AMADOR**

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM EJA DE ESTUDANTES DO CAMPO  
NO MUNICÍPIO DE SALVATERRA/PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - PPGED/ICED/UFPA  
Orientador

---

Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva - UFPA  
Membro interno

---

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UEPA  
Membro Externo

Aprovado em: 25/08/2016.

*Dedico este trabalho à **João Luiz Amador Queiroz**, meu filho, hoje com apenas três anos, mas que foi um sonho lindo desde o ano de 2013, em que veio ao mundo: foi com você, criança, que aprendi a esperar, a amar sem medida. Agradeço por me permitir a ausência mesmo com a enorme responsabilidade de ser a sua mãe!*

*Aos estudantes da EJA do campo, especialmente os meus alunos, que estão cursando o ensino médio nas condições mais adversas. Vocês são responsáveis por escrever uma história de permanência com sucesso em minha trajetória acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela Vida e por me sentir imensamente amparada por Ele, pois sempre se apresentou a mim como “**Deus Infálivel**” e meu pastor, defensor de todas as ciladas: “*O Senhor é o meu Pastor, nada me faltará, ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei*” (SL, 22).

A minha família, em especial minha mãe **Risoleide Ramos Pinto** e meu pai **Luis Carlos Vital Amador**, que sempre torceram por mim não deixaram eu me sentir só ao longo desse período e assumiram meu papel de mãe e pai de meu filho, enquanto estava ausente devido os estudos. E estendo esse agradecimento aos meus tios, mais que especiais, **Risiene Luiza** e **Raimundo Nonato** que sempre apostaram em meus sonhos e acreditavam no sucesso da caminhada rumo ao Mestrado.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Salomão Mufarreg Hage** que apostou nas minhas possibilidades quanto pesquisadora, me assumiu quanto orientando, me incluindo no grupo de pesquisa por ele coordenado. Ao longo desse percurso entre uma orientação e outra, fomos construindo uma relação despreziosa, para além da relação orientador – orientando, que fez mais tranquilo esse percurso. A este professor toda a minha admiração pelo trabalho frutuoso que desenvolve como pesquisador comprometido com a Educação do Campo, onde pude conhecer e ter acesso aos seus textos sobre populações tradicionais e sustentabilidade, entre outros que ajudaram a fundamentar minha dissertação.

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, que me encontrou academicamente pela segunda vez, primeiro na graduação e agora na banca de defesa. A ela o meu respeito e admiração, pela professora e cientista que é.

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Isabel da Conceição Silva**, que compartilhou comigo seus conhecimentos e seu compromisso quanto educadora e pesquisadora do PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFPA.

Á minha querida amiga e companheira de luta, **Joana Carmem Machado**, a quem tenho um carinho imensurável pela sua força de espírito, sua luz e seu amor fraterno que me acolheu como pupila na chegada ao ICED, como a mais nova orientanda do nosso HAGE!!!

À minha inesquecível turma do **Mestrado/2014**, nas pessoas de Larissa, Gisele, Laís, Dayse, Edwana, Hélio, Roble, Seu Juca, Rodrigo, Glaydson, Marcelino, Odreedson e outros. Além do iluminado grupo de pesquisa **GEPERUAZ** que me ensinou à ir avante, na incessante busca pelo conhecimento, desvendando nossa imensa Amazônia e todas seus sujeitos amazônidas.

A todos e a todas que de alguma forma contribuíram para que esta dissertação se realizasse.

## RESUMO

### TRAJETÓRIAS E ESCOLARIZAÇÃO EM EJA DE ESTUDANTES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SALVATERRA/PA

Tratar de Educação de Jovens e Adultos no campo é revelar tensões e contradições do contexto educacional voltado aos jovens e adultos do campo na medida em que estes sujeitos são invisibilizados no processo educacional no qual são inseridos. A finalidade dessa pesquisa é analisar as trajetórias de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos na escola sede do município de Salvaterra, Escola de Ensino Médio Ademar Nunes de Vasconcelos, levando em consideração que tais sujeitos não são contemplados no direito de ter uma escola nas comunidades onde realizam suas atividades sociais, culturais e econômicas. Neste sentido, para atingir o presente objetivo tomaremos como ponto de análise a concepção de Educação do Campo expressa nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, situando o processo formativo destes sujeitos, tanto em nível escolar quanto nos movimentos sociais que os formam com maior representatividade no processo por meio de suas lutas. Para dar conta do objetivo do texto, os procedimentos metodológicos que guiarão a inserção em campo a partir de uma abordagem qualitativa, baseado em entrevistas e observações sistemáticas na comunidade da “Escola Ademar Nunes de Vasconcelos”, sendo que para analisar as falas dos sujeitos da EJA, adotar-se-á uma análise de conteúdos das entrevistas. As perspectivas futuras do presente estudo apontam para o fortalecimento do processo formativo destes educandos, como também para o fomento das discussões dos problemas de escolarização vivenciados por estes alunos.

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos; Educação do campo e Trajetórias de Escolarização.



## **ABSTRACT**

### **TRAJECTORIES AND SCHOOLING IN STUDENTS' EJA OF THE FIELD IN THE LOCAL AUTHORITY OF SALVATERRA/PA**

To treat Education of Young persons and Adults in the field is to reveal tensions and contradictions of the education context turned to the young persons and adults of the field in so far as these subjects are invisibilizados in the education process in which they are inserted. The finality of this inquiry is to analyse the trajectories of schooling of the subjects of the field when Education of Young persons and Adults was enrolled in the kind in the school be of the local authority of Salvaterra, School of Secondary education Ademar Nunes of Vasconcelos, taking into account that such subjects are not contemplated in the right of having a school in the communities where they carry out his social, cultural and economical activities. In this sense, to reach the objective present we will take like point of análisea conception of Education of the Field expresses in the Operational Directives for the Basic Education of the Schools of the Field, when n. 1/2002 was established by the Resolution CNE/CEB, situating the formative process of these subjects, so much in school level how much in the social movements that form them with bigger representativeness in the process through his struggles. To notice the objective of the text, the proceedings metodológicos what will guide the insertion in field from a qualitative approach, based on interviews and systematic observations in the community of the “School Ademar Nunes of Vasconcelos”, being that to analyse the words of the subjects of the EJA, there will be adopted an analysis of contents of the interviews. The future perspectives of the present study point to the strengthening of the formative process of these educandos, just as to the incitement of the discussions of the problems of schooling survived by these pupils.

**Words-keys:** Education of Young persons and Adults; Education of the field and Trajectories of Schooling.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 01:** Comunidades Rurais do Município de Salvaterra por Escolas Polos Municipais

**Quadro 02:** Descrição dos sujeitos entrevistados

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** – Programa de Pós-Graduação em Educação em Universidades Públicas do Estado do Pará, com pesquisa nas Temáticas: Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos no período de 2010-2014

**Tabela 2** – Matrículas no ano de 2012 no município de Salvaterra

**Tabela 3** – Possíveis Justificativas para evasão dos alunos da EJA

## **LISTA DE SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

GEPERUAZ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISER – Instituto Superior de Estudos Religiosos

LDBEN/9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação do Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA– Movimento da Alfabetização de Adultos

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do  
Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvaterra

UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1 – CONTEXTOS E DESAFIOS: A ESCOLHA DO TEMA.	13
1.2 - A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.3 - ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	24
<b>2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>27</b>
2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS: O MUNICÍPIO DE SALVATERRA, A ESCOLA ADEMAR NUNES DE VASCONCELOS E A EJA	27
2.2 – ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	38
<b>3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA: CONCEPÇÕES E APROXIMAÇÕES</b>	<b>51</b>
3.1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA LUTA PELO DIREITO A TERRA	60
3.2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CONTEMPORÂNEIDADE	67
3.3 - JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: SUJEITOS DE DIREITOS	67
<b>4 – TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DA EJA</b>	<b>71</b>
4.1 – PERMANÊNCIA NA EJA: EM BUSCA DE QUALIDADE	71
4.2 - ALUNOS DA EJA: QUEM SÃO ESTES SUJEITOS?	82
4.3 O SIGNIFICADO DA EJA NA VIDA DOS EDUCANDOS: SONHOS E PERSPECTIVAS	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta-se como resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, na Linha Educação, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Pará e tem por objetivo analisar as trajetórias de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos na escola sede do município de Salvaterra, tendo como *lócus* de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Médio Ademar Nunes de Vasconcelos, no Município de Salvaterra/PA.

### 1.1 Contextos e desafios: a escolha do tema.

A questão do ensino destinado à jovens e adultos, historicamente têm apresentado tensões no contexto brasileiro, pois os processos educacionais destinados a estes sujeitos não levam em consideração a formação da vida, das relações de trabalho, das relações sociais deste educandos para sala de aula.

A escolha da escola Ademar Nunes de Vasconcelos para o *lócus* da pesquisa de mestrado não foi aleatória, pois desde muito nova, tive o envolvimento com esse movimento de saída e entrada dos estudantes e moradores da vila de Jubim, um distrito da cidade de Salvaterra, uma vila de pescadores e agricultores localizada no Espaço Rural do município. Meus familiares, entre eles tios, tias, primas e até minha mãe têm seu ensino médio completo nesta escola que propus investigar, haja vista que era a única escola que possuía a oferta do ensino médio e formava seus alunos com o antigo magistério, que os possibilitava a docência nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental menor. Sendo assim, todos que estudavam no “Vasconcelos” saíam formados como professores pelo antigo CH.

Para muitos destes alunos era difícil este deslocamento, pois o único turno ofertado à eles, do espaço rural, era o matutino, sendo assim muitos pais e mães de família não conseguiam terminar os estudos no ensino médio regular, pois moravam distante da escola, em vilas que só tinham acesso aos ônibus cedidos pela prefeitura no turno da tarde. E assim fui vendo a rotina cansativa e desgastante no que se refere ao tempo que estes trabalhadores tinham para estudar e trabalhar, e foi neste cenário que a EJA foi se constituindo enquanto modalidade de ensino para estes educandos que não tinham condições de ir à escola no turno que funcionava o ensino médio regular.

Quando ingressei no ensino médio, senti isto na pele. Me deslocava assim como eles, mas os transportes eram viabilizados somente no turno da tarde, e eu saía muitas vezes sem almoçar na correria de pegar o ônibus que nunca passava em horário fixo, pois a distância até a escola sede é de 5km da vila de Jubim que é a vila mais próxima, para as outras vilas a distância era maior. Fui um pouco desestimulada para escola, pois assim como os membros da minha família, já almejava sair formada em professora, mas infelizmente entrei um ano depois que o Magistério-CH havia sido extinto.

Os anos de estudos no ensino médio foram essenciais para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora ainda na graduação, pois na condição de aluna concluinte do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará - Campus de Soure, decidi fazer tanto o meu estágio quanto minha pesquisa para a construção de TCC na escola em que havia estudado todo meu ensino médio, a Escola Ademar de Vasconcelos, pois possuo um grande apreço pela instituição, devido a forma com que a instituição forma seus alunos em uma proposta política sociocultural.

Para a escolha do *lócus* da pesquisa tive o cuidado de estabelecer critérios que pudessem explorar a escola Vasconcelos, como **primeiro critério** quis investigar algo que me gerasse inquietação, e a EJA me despertava este sentimento pelo modo como era conduzida na escola em que cursei todo meu ensino médio, **o segundo critério** foram os sujeitos do campo que estudavam na EJA, devido não conseguirem dar continuidade nos estudos de forma contínua, **o terceiro critério** foi a trajetória de escolarização deste aluno que estuda EJA. Dessa forma, procuramos selecionar sujeitos diferentes para a pesquisa. Assim, escolhemos uma unidade educativa no centro urbano do município de Salvaterra, a “Escola Estadual Ademar Nunes de Vasconcelos”, que recebe alunos de várias localidades para o ensino médio e por ser a escola estadual sede, é rica historicamente e completamente heterogênea devido ao grande número de alunos matriculados e oriundos de vilas situadas no espaço rural do município.

O interesse para uma pesquisa de Pós-Graduação surgiu em decorrência daquelas etapas finais da graduação, pois mantive contato direto e indiretamente com alunos da EJA e obtive um olhar mais profundo e sensibilizado através do espaço que me foi concedido em sala de aula. Muitos dos alunos conversavam comigo antes e após suas atividades e demonstravam em seus discursos um certo receio ao estarem ali, em uma sala de aula. Com o tempo nossa relação foi se estreitando cada vez mais, já me sentia parte do corpo docente da

escola, pois os funcionários me deixavam a vontade com os alunos da EJA. Durante as semanas de estágio, os professores que faltavam entravam em contato com o Diretor e constantemente me pediam um 'reforço' nas aulas de Língua Inglesa, até mesmo para mantê-los em sala de aula quando teriam aulas vagas.

Passei a me questionar sobre a (des) motivação destes alunos, o real significado da educação para eles, suas perspectivas, o modo como conciliavam trabalho-escola. Foram inúmeros fatores e situações constatadas no cotidiano destes alunos que me impuseram a estudar a Educação de Jovens e Adultos na essência dos seus sujeitos, pois a EJA em si já é plural. Formada por alunos jovens e adultos, esta modalidade carrega sonhos, expectativas e frustrações particulares com cada aluno e perpassa os limites da escola.

Com vêm, minha relação com o lugar de realização da presente pesquisa vem de um tempo pessoal e depois profissional. Penso que apesar de ser uma recente pesquisadora no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pude acompanhar de perto os desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem destes alunos, e isto implica ainda mais quando levamos em questão suas peculiaridades como sujeitos do campo, pois são famílias de agricultores, pescadores, coletores de açaí, peões, que resolvem retomar aos estudos até no mesmo turno para se adequar ao trabalho. São pessoas maduras que buscam seu certificado de ensino médio na busca por outras alternativas.

Ao ingressar no tão sonhado Mestrado em Educação, no ano de 2014, consegui acessar as diversas pesquisas e frentes de trabalho em atividades, pois seriam fundamentais para meu envolvimento e a participação no grupo de pesquisa GEPERUAZ, coordenado pelo professor e meu orientador Salomão Mufarrej Hage possibilitava que inúmeras pesquisas na região amazônica pudessem ser compartilhadas.

De início, entender o universo da pós-graduação foi difícil, uma vez que nosso grupo de pesquisa (GEPERUAZ) caracteriza-se como um grupo extenso e diversificado que, de forma ímpar, relaciona a Universidade, a participação política com os movimentos sociais protagonistas na região amazônica. E isto nos fortalece enquanto estudantes, quando nos deparamos de frente com nossa realidade, principalmente na luta pelos nossos espaços dentro e fora da academia, buscando compreender a Educação do Campo em nosso meio e a forma como esta educação vem se configurando no âmbito escolar.

Deste modo, torna-se favorável debater novamente discussão de Educação do Campo na Amazônia, relevando toda sua diversidade e atores sociais que por sua vez trazem reivindicação por uma educação que contemple seus interesses, com destaque ao pensamento esclarecedor de que a educação faz parte do processo de constituir-nos como sujeitos. Na medida em que jovens e/ou adultos frequentam as escolas vão adquirindo conhecimento e vão se aprendendo como sujeitos de direitos.

Trata-se de uma Educação do Campo, trata-se de um problema histórico da sociedade brasileira, trata-se de uma modalidade de ensino marcada por uma trajetória de ensino fragilizada, com falta de políticas públicas, sociais e educacionais. Porém não podemos desvincular estes dois campos, eles se encontram na medida em que estes alunos do campo voltam à sala de aula e sentem a necessidade de uma educação que possibilite o encontro com os saberes dos povos, sejam eles os povos do Campo ou da Cidade.

O grande desafio para a Educação do Campo está em incorporar a identidade dos sujeitos a partir dos próprios sujeitos, de como eles se identificam e não somente olhar o espaço geográfico que eles ocupam. Os alunos que compõem a EJA estão no campo e mantêm uma relação de trabalho e sobrevivência com a terra, com o rio, com a floresta, mas também são sujeitos do Campo. E qual é o papel da escola na construção dessas identidades de sujeitos de direitos?

A prática pedagógica desenvolvida no espaço rural tem que ser pensada a partir da população do campo, considerando aspectos culturais, saberes e contextualizando a realidade dos educandos. Deste modo, é fundamental que a escola seja o espaço para a construção de conhecimentos dos sujeitos do campo, fazendo valer seus direitos de acesso à educação. Segundo Hage (2005), as “políticas educacionais e curriculares generalizantes têm sido desastrosos para as populações menos favorecidas, principalmente quando focalizamos a realidade do campo no país [...]” (HAGE, 2005, p, 68). Esta falta de sintonia entre a escola e a realidade vivida pelos alunos é traçada por meio de um currículo que tem como referência uma realidade urbana, e desconsidera assim, a concepção de campo destes alunos.

Neste sentido, a diversidade cultural, política, econômica e ambiental presente no campo precisa ser compreendida e a escola pode possibilitar o estabelecimento do diálogo entre os diferentes, assim como também pode promover o silenciamento na educação mediada no rural ou no urbano. Para Moreira e Candau (2003, p.161),



A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

No âmbito da educação, ressaltamos a necessidade de construir processos formativos multiculturais capazes de preparar os docentes para que favoreçam a inclusão dos diferentes sujeitos dentro da escola, com processos metodológicos que possibilitem a construção de novos saberes ou até mesmo a troca destes. Mas para a efetivação desta árdua tarefa, mostra-se necessário que a educação tenha suporte pedagógico que ultrapasse os limites da escola, para que os estudantes desconstruam antigos conceitos e passem a olhar a escola como espaço de sociabilidade e de difusão de conhecimentos.

Deste modo, entendemos que a educação de Jovens e adultos pode ser repensada de forma diferenciada e tornar-se significativa quando levamos em consideração as dificuldades e experiências de vida dos sujeitos, construídas por meio da trajetória de escolarização destes educandos nos âmbitos sociais e culturais. Este aspecto é ressaltado por Freire (1995) que afirma sobre a necessidade de se fazer uma leitura do mundo, da realidade do educando para, de fato, compreendermos o seu processo cultural enquanto sujeito histórico. “Abrir-se à alma, às culturas, é deixar-se molhar, ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (FREIRE, 1995, p.110). E isto reforça nossa luta por uma educação que contemple os sujeitos do campo e suas especificidades, que os insira no sistema possibilitando uma relação com sua cultura, vivências, modos de vida, trabalho e os relacione na sociedade civil e escolar como um todo.

Na educação as temáticas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação de Jovens e Adultos do Campo ainda são abordadas de forma incipiente, como comprova o levantamento das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado do Pará. Utilizei o período de 05 anos (2010-2014), que a rigor é o tempo ideal para o levantamento bibliográfico destes trabalhos, buscando as duas temáticas foco da presente pesquisa: A Educação do Campo/Rural e Educação de Jovens e Adultos.

**Tabela 1** – Programa de Pós-Graduação em Educação em Universidades Públicas do Estado do Pará, com pesquisa nas Temáticas: Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos no período de 2010-2014

Nº	Programas	Temática - 2010 – 2014		TOTAL
		Educação do Campo	Educação de Jovens e Adultos	
01	PPGED/UFPA	14	23	37
02	PPGED/UEPA	11	30	41

FONTE: Banco de Teses e Dissertações dos PPGED's.

No Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Pará-UFPA, em cinco anos, é grande a produção cujo objeto de pesquisa foi a Educação do Campo. Os dados comprovam que existem inúmeras pesquisas sobre a educação de jovens e adultos e sobre Educação do campo, presentes no PPGED da UFPA e em contrapartida o PPGED da UEPA com mais produção na Educação de Jovens e Adultos. São estes os dois maiores programas de pós-graduação pública do Pará, visto deste âmbito, podemos afirmar que as pesquisas nas duas áreas temáticas vêm se destacando nas universidades por meio dos Grupos de Pesquisas que concentram pesquisadores afins.

No grupo de pesquisa, o GEPERUAZ<sup>1</sup>, a discussão é infundável, principalmente porque tivemos muitos avanços no tocante a educação do campo, entretanto é preciso agora fazer a crítica para que não se generalize a Educação do Campo com a Amazônia, visto que discutimos sempre sua diversidade e pluralidade.

A realidade diante de situações tão adversas com a qual me deparava durante a convivência com a EJA despertava o sentimento de inconformidade e de compromisso social, no que tange, à luta por uma educação que de fato possibilite que estes jovens e adultos que vivem no campo, tenham ascensão social e que por meio dos estudos, possam acessar políticas públicas que os contemplem por direito, dando acesso ao emprego, saúde e demais bens sociais.

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) possui o Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos que é um projeto vinculado ao Núcleo de

<sup>1</sup> O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ pertence ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e realiza estudos e pesquisa sobre a realidade da Educação Básica e Superior das populações da Amazônia - ribeirinhas, assentadas, indígenas, quilombolas, extrativistas e outras. Tem uma equipe de pesquisadores e estudantes que desenvolvem atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino numa perspectiva interdisciplinar e militante que une a universidade aos movimentos sociais e ao poder público do estado (Redes de Ensino, Gestores municipais e estaduais).

Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação desta universidade, integrado às Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Tocantins. É uma rede de pesquisa e extensão sobre educação de jovens e adultos financiada pela SECAD-MEC, com ações de pesquisa, extensão, formação, publicação e mobilização.

Por meio deste projeto, temos acesso a documentos que nos revelam memórias e documentos sobre a educação de jovens e adultos na Amazônia, nos revelando a importância destes estudos sobre a EJA e de como estes sujeitos vem ocupando estes espaços acadêmicos por meio de pesquisas, trabalhos e projetos.

Uma educação contra hegemônica tem que se dá no campo e na cidade, para homens e mulheres, contemplando seus saberes e vivências, pois são estes sujeitos, protagonistas da luta pela própria existência e conservação do meio em que vivem. Sendo assim, o presente trabalho pretende contribuir para que a escola avance nesse debate, propondo a implementação de ações que tenha os alunos como verdadeiros protagonistas na sua escolarização.

## **1.2. A problemática e os objetivos da pesquisa**

A presente dissertação expõe os resultados da pesquisa sobre as trajetórias de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a relação entre a baixa escolarização e as limitações de oportunidades das populações do campo no município de Salvaterra.

Neste sentido, não é possível discutir um processo de escolarização de Jovens do Campo sem considerar aspectos relacionados à sua forma de organização, trabalho, cultura, tradição, no comportamento e nos valores destes indivíduos e das organizações da sociedade brasileira. Pois, tratamos a EJA do campo como uma educação que é construída com o sujeito.

Diante isto, constatamos que a pesquisa em EJA ainda vem sendo muito focada na parte de prática pedagógica, nos professores, na instituição e pouco vem trazendo os alunos e sujeitos do campo em foco. E estes são os maiores protagonistas desta modalidade de ensino,

que infelizmente, retratam uma triste realidade em nosso país, onde a educação funciona com políticas de reparos.

Ao analisar os dados do censo escolar em relação a escolarização no município de Salvaterra no ano de 2012, há o registro de 1.054 matrículas no Ensino Médio. Porém, de acordo com pesquisa recente do Censo Escolar do ano de 2013, realizada pelo **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, há 946 matrículas efetivadas, das quais 225 estão matriculados na EJA, sendo que destas matrículas na EJA estima-se que 70% são de alunos oriundos do campo, nos seus mais diversos contextos, sendo alunos de várzeas, quilombolas, pescadores, agricultores.

No Brasil, os índices de analfabetismo da população adulta continuam altos: 8,7% na cidade e 29,8% no campo. São dados que nos inquietam e nos motivam, enquanto pesquisadores, a compreender a razão social desta pesquisa. A Tabela abaixo retrata o sistema educacional de Salvaterra, totalizando as matrículas tanto na educação básica quanto no ensino médio das escolas existentes no município.

**Tabela 2 – Matrículas no ano de 2012 no município de Salvaterra**

<b>Matrículas no Município de Salvaterra</b>	<b>2012</b>	
	<b>Alunos</b>	<b>Escolas</b>
<b>Educação Infantil</b>	1.158	41
<b>Ensino Fundamental</b>	4.524	39
<b>Ensino Médio</b>	1.054	2
<b>Total</b>	6.736	82

**FONTE:** IBGE, 2012

A partir da tabela acima, demonstramos o quantitativo de matrículas existentes no sistema educacional que ofertam os mais diversos níveis de escolaridade no município, totalizando alunos do espaço rural e do espaço urbano de Salvaterra. Entretanto, pode ser observado que o ensino médio tem o menor número de matrículas, sendo que estas escolas estaduais, respectivamente Salomão Matos e Ademar de Vasconcelos, recebem as populações do campo que se deslocam para a sede do município para o término dos estudos.

Os estudantes do campo em Salvaterra que concluem o ensino fundamental obrigatoriamente são retirados das suas comunidades para fazer o ensino médio na sede do município, pois é somente no centro urbano que há as escolas estaduais que ofertam o ensino médio. As respectivas escolas, Ademar Nunes e Salomão Matos atendem os estudantes que estão matriculados para cursar o ensino médio, pois são as únicas escolas estaduais do município de Salvaterra que ofertam o nível médio.

Contudo, a prefeitura de Salvaterra disponibiliza uma significativa quantidade de ônibus para transportar os alunos que veem do espaço rural para estudar em uma das duas escolas, a questão em debate é que estes alunos são de várias faixas etárias, desde os adolescentes até jovens e adultos e o único turno disponível para os alunos do espaço rural é o da tarde.

Em decorrência disto, as salas de aulas são superlotadas, pois oferecem o ensino na forma regular e também na modalidade EJA. Pois quando há esse deslocamento, os estudantes jovens e/ou adultos, trabalhadores, esperam cursar a modalidade EJA para cursar o Ens. Médio sem afetar sua rotina de trabalho e também pelo fato do tempo de curso que diminui de três para dois anos. E é neste cenário que a EJA vem se mantendo nestas instituições, sendo interessante abordar o “Vasconcelos” como a escola mais procurada pelos alunos que querem ingressar na educação de jovens e adultos por ser uma escola em que seus pais com certeza frequentaram, já que é a mais antiga instituição de Salvaterra, além de ser considerada a melhor escola de Salvaterra.

Estes sujeitos do campo, por sua vez, sentem estas dificuldades desde o ingresso nas escolas presentes no campo, porque há nucleação no ensino fundamental. Desde muito cedo, estes alunos têm que se deslocar de suas comunidades, pois as escolas maiores que conseguem acolher este aluno estão presentes nos quatros distritos do município, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 1** – Comunidades Rurais do Município de Salvaterra por Escolas Polos Municipais

DISTRITOS	ESCOLA POLO	ANEXOS	NIVEL DE ESTUDO	TURNOS DAS AULAS
JUBIM	EMEIF. 7 DE SETEMBRO	ALEGRIA DAS CRIANÇAS/ SIMEÃO DANTAS/ VILA CEARÁ/ PINGO D'ÁGUA	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL	MANHÃ TARDE
JOANES	EMEIF. JOANES	CURURU/ RECREIO DOS PASSARINHOS	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL	MANHÃ TARDE
VILA UNIÃO	EMEIFQ. LUCIA LEDO	PAIXÃO/ SIRICARI/ ROSÁRIO/ CAMPINA/BOA VISTA/ MONSARÁS	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL	MANHÃ TARDE
CONDEIXA	EMEIF. DE CONDEIXA	SÃO MARCOS/ JÚLIO/ CACHOEIRINHA/ FOZ DO RIO/ MARUACÁ	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL	MANHÃ TARDE

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra/ PA

De acordo com o quadro acima, constatamos que as Comunidades Rurais em questão, só ofertam duas modalidades de ensino, sendo educação infantil e ensino fundamental, em algumas destas vilas e povoados ainda está mantido o modo de ensino multisseriado para o ensino fundamental menor. Devido a pequena quantidade de alunos nestas comunidades, estes são remanejados às escolas pólos que por sua vez os recebem conforme a proximidade das vilas, para utilizar o transporte escolar cedido pela prefeitura.

Com tantas vilas anexadas à estes pólos educacionais, sempre ficava intrigada porque as escolas situadas no meio rural tinham que remanejar seus alunos para escolas maiores e longe das comunidades. Mas ainda, quando estas populações do campo terminavam o Ensino Fundamental maior, e tinham que ter uma rotina diferente para cursar o nível médio, tendo que se deslocar até Salvaterra, a sede do município, trocando rotinas de trabalhos ou então tendo que pausar os estudos até atingir a idade mínima para ingresso na EJA do ensino médio.

Diante dos fatos e a partir dessa compreensão, esboçamos uma reflexão sobre esse processo de ressignificação, focalizando o papel constitutivo da cultura e do currículo na

constituição das práticas de EJA no cotidiano escolar. O currículo incide sobre os processos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas discriminatórias e/ou emancipatórias dos sujeitos do campo envolvidos na EJA, em caráter formador visto que o próprio currículo pode (in) visibilizar este aluno.

Em geral, a Educação de Jovens e Adultos tem atendido um público heterogêneo e que por um motivo tão próprio não obteve escolaridade na “idade certa”. Estes educandos, em sua maioria, retornam aos estudos já inseridos em algum mercado de trabalho e visam possuir sua certificação do ensino médio. Porém, o perfil deste educando está se diferenciando com o passar dos tempos e o modo como esta modalidade vem sendo conduzida pelas políticas públicas é a questão base para a articulação deste processo de inclusão destes alunos que há muito tempo traçam a EJA como uma educação compensatória.

Deste modo, escolhi investigar a Educação de Jovens e Adultos do Campo na comunidade escolar, impulsionada e motivada pela seguinte problemática: **A Educação do Campo surge no contexto de atendimento escolar às populações rurais, mas como as trajetórias de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade EJA, interfere na prática escolar?**

Como desdobramento da problemática deste estudo foram formuladas ainda as seguintes questões norteadoras:

- Considerando que as populações do campo do município de Salvaterra/PA é formada por pescadores, quilombolas, agricultores, vaqueiros, extrativistas, entre outros, de que maneira seu cotidiano é tratado no espaço escolar?
- Considerando que o Ensino Médio só é ofertado na sede do município, como as trajetórias dos estudantes trabalhadores, oriundos do campo são trabalhadas na EJA - Ensino Médio?
- Considerando que os estudantes do campo da EJA do município de Salvaterra/PA buscam seu reingresso e permanência no espaço escolar, será que a Escola Ademar de Vasconcelos trabalha de fato a educação do campo na escolarização destes sujeitos do campo?

Para responder aos questionamentos expressos anteriormente, foram construídos os seguintes objetivos:

**Geral:**

Analisar as trajetórias de vida e de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos identificando como estas trajetórias interferem na prática escolar.

**Específicos:**

- Identificar expectativas ou significados atribuídos à escola pelos sujeitos.
- Verificar a relação entre vivências dos alunos da EJA /Campo e a prática desenvolvida pela escola sede do município.
- Discutir sobre os fatores que os conduziram à escolarização e a caracterização do aluno de EJA.

Para analisar as trajetórias de escolarização de Jovens e Adultos do Campo, buscamos nos pautar exatamente pelo pensamento crítico e reflexivo, no intuito de conhecer a essência do fenômeno investigado. É um processo que está diretamente relacionado à interpretação de quem investiga, de tal modo que o papel do pesquisador é fundamental para a compreensão da pesquisa.

Neste sentido, apresentamos a estrutura que elaboramos para apresentar a dissertação, de modo que a presente organização possa também contribuir para a compreensão do método adotado.

**1.3 Organização e estrutura da dissertação**

De início, apresentamos a *Introdução* contendo o tema da pesquisa, a problemática, o interesse e motivações na escolha do tema, as questões norteadoras, o objetivo geral e objetivos específicos, e um gráfico resultante do levantamento bibliográfico das produções acadêmicas. E para fazer um estudo das trajetórias de escolarização, as histórias de vida foram utilizadas como estratégias de entendimento da realidade vivida por estes alunos da EJA. Embora este não seja o objeto de estudo desta pesquisa, é importante ressaltar que para um grande contingente da população, o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de mobilidade social ascendente dos indivíduos.



A realidade enfrentada por essa demanda de alunos e alunas que estão nas escolas que ofertam a EJA, não condiz mais com a análise do perfil de grupos sociais que estão sendo pensado pelas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. Estes alunos vêm realizando uma educação voltada, apenas, para a certificação, a recompensa e a aceleração dos estudos. Um bom emprego, um relativo salário e vida estável, com garantias. Isto é o que motiva e mobiliza este público a ingressar no processo educativo.

Para dar conta de atingir os objetivos da presente pesquisa, abordo na **Seção 2**, os procedimentos metodológicos utilizados, descrevendo o município de Salvaterra nos seus aspectos sociais e culturais, caracterizando o lócus da pesquisa – a Escola de Ensino Médio em que os sujeitos se encontram, apontando a abordagem e o tipo de pesquisa que foram importantes na construção desta dissertação, além de trazer informações sobre o processo de construção do objeto da pesquisa. Analisamos também, as relações estabelecidas entre o referencial teórico selecionado com a temática da pesquisa que está voltada para as Trajetórias de escolarização dos alunos do campo que estudam na EJA.

Na **Seção 3**, fazemos uma contextualização sobre a Educação do campo e a luta dos sujeitos do campo pelo direito à terra e como este modelo de educação configura-se com um importante instrumento de mobilização social no contexto do direito a terra. Também abordo a Educação de Jovens e Adultos tecendo suas aproximações com a Educação do Campo, tendo em vista que são dois dispositivos legais que garantem aos sujeitos do campo uma educação contextualizada que requer um modo de escolarização, levando em consideração suas sociabilidades, identidades e especificidades, a fim de entender melhor como as políticas de EJA estão constituídas atualmente, além de compreendermos os principais desafios dessa modalidade na atualidade.

Sendo assim, é necessário reconhecer que a EJA vai muito além dos processos de alfabetização e letramento. Ressalta-se, então, o princípio da flexibilidade, que busca atender às necessidades dos sujeitos, não apenas criando modos para que este alcance apenas a sua certificação de segundo grau, mas que possa escolarizar este aluno para o ingresso em uma sociedade capitalista.

Na **Seção 4** buscamos compreender os desafios e as perspectivas que marcam as trajetórias de escolarização dos alunos da EJA. Na tentativa de entender como estes educandos traçaram seu percurso escolar, procuramos também entender os motivos que estes tiveram para dar continuidade em seus estudos e que expectativas eles tem ao término dos

estudos. Esta seção é de inteira importância quando relatamos as falas dos alunos a respeito de suas trajetórias de escolarização, onde abordamos sobre a evasão escolar presente nas salas da EJA. Logo após, fazemos uma reflexão sobre a questão do educacional em que estes alunos estão condicionados, uma vez que, apesar de serem muitos os motivos que levaram estes trabalhadores a interromperem seus estudos na idade regular, temos que considerar que tipo de aprendizagem está sendo ofertada à estes educandos.

E para finalizarmos esta dissertação, trago nas **Considerações Finais** uma análise de tudo que foi construído a partir desta pesquisa sobre a trajetória de Escolarização dos estudantes do campo na EJA, tendo como principal foco de análise os depoimentos destes educandos a cerca de suas expectativas e o rumo que pretendem dar após a conclusão do ensino médio. Esta parte da dissertação vem carregada de sonhos e planos que passam de geração a geração. E nos faz pensar em que EJA estamos construindo neste novo desenho de escola.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, descrevemos o município de Salvaterra nos seus aspectos sociais e culturais, caracterizando o lócus da pesquisa – a Escola de Ensino Médio em que os sujeitos se encontram, apontando a abordagem e o tipo de pesquisa que foram importantes na construção desta dissertação.

### **2.1 Caracterização do lócus: o município de Salvaterra, a escola Ademar Nunes de Vasconcelos e a EJA**

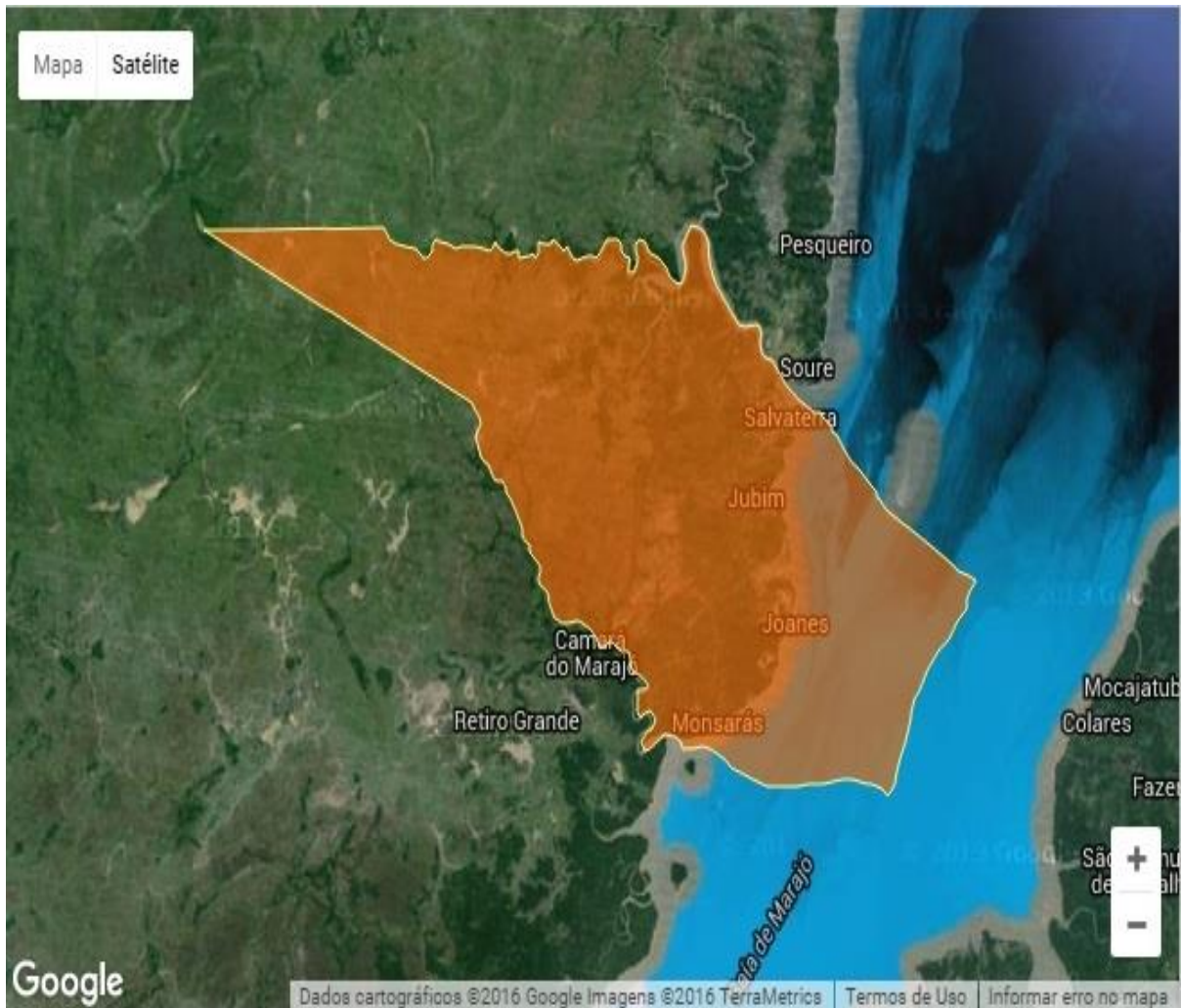
A presente pesquisa desenvolve-se no âmbito do Município de Salvaterra, localizado na Ilha de Marajó, a fim de caracterizar aspectos econômicos, sócio-políticos e educacionais para melhor referenciar a análise do objeto de estudo.

O município de Salvaterra foi colonizado por volta do século XVIII, pelos frades jesuítas que instalaram a princípio na vila de Monsarás, a sede do município. Entre os povos que habitavam esta região na época, predominava os índios da tribo Sacaca descendente dos Aruãs, grupo linguístico indígena dos mais importantes no Brasil, que deixaram uma herança de grande obras de arte em cerâmica que se desenvolveu ao longo dos anos em toda a ilha do Marajó. Em 29 de dezembro de 1961, foi criado o município de Salvaterra, através da Lei Estadual Nº 2.460, sancionada pelo então Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, Abel Nunes de Figueiredo, que elevava a categoria de município esta localidade e lhe dava o título de cidade de Salvaterra. IBGE, 2013.

No dia 10 de março de 1962 foi então instalado definitivamente o município de Salvaterra desmembrando-o do município de Soure, em cerimônia ocorrida na sede social do Avante Futebol Clube na Presença do então Governador do Estado Sr. Aurélio Corrêa do Carmo e do Presidente da Assembléia Legislativa do Estado Sr. Abel Nunes de Figueiredo. Salvaterra está situada na parte leste da Ilha do Marajó, as margens da Baía do Marajó, no Rio Paracuarí. O município pertence à mesorregião do Marajó e a microregião do Arari. Localizada a margem da Baía do Marajó, com rio Paracuarí, Salvaterra limita-se ao norte com o município de Soure, separando os dois municípios, o rio Paracuarí. Ao nordeste a leste pela Baía do Marajó. Ao sul, sudeste e oeste, pelo município de Cachoeira do Arari, separando os dois municípios, o Rio Camará e Rio São Miguel. Quanto a vegetação predominam as palmeiras (coqueiros, najazeiros e açazeiros), em muitas áreas da zona rural

se conserva as matas de igapó, as matas de várzeas, além de uma grande extensão de campos naturais.

**Figura 01** - Localização do Município de Salvaterra



Fonte: IBGE, 2013

O município faz parte da Planície Amazônica, possui um relevo praticamente plano. A diferença entre sua maior (51m) para a menor cota (44m) é de 7m. O relevo é representado pelos níveis de terraços (ou tesos regionais), várzeas, diques marginais, que constituem áreas aplainadas em retomadas de erosão e recobertas por sedimentos inconsolidados. Morfo-estruturalmente insere-se na Planície Amazônica propriamente dita. IBGE, 2013.

**Figura 02** - Vista aérea da cidade de Salvaterra



**FONTE:** Dário Pedrosa, 2007.

A topografia do município, dada sua condição na área marginal da Baía do Marajó, apresenta-se como uma das mais modestas. O distrito-sede tem sua cota média de apenas 4 metros de altitude. Fazendo parte do clima equatorial úmido, o clima do município apresenta todas as características que lhe são inerentes: amplitude térmica mínima, temperatura média em torno de 27°C, mínima superior a 18°C e máxima de 36°C, umidade relativa e alta pluviosidade nos seis primeiros meses do ano. Nestes meses mais chuvosos ocorrem as menores temperaturas, enquanto nos últimos seis meses se processam as temperaturas mais elevadas. (IBGE, 2013)

Salvaterra possui uma população de 17.077 habitantes de acordo com os dados do censo 2007<sup>2</sup>. A sede do município possui 07 bairros, sendo: Centro, Caju, Marabá, Tartarugão, Tapera Campina, Rodovia e Bandeira Branca. A cidade é estruturada em 14 ruas e 14 travessas, constituindo a Zona Urbana do município. A zona rural do município é composta pelas vilas de Jubim, Joanes, Condeixa e Monsarás e povoados, que chegam a aproximadamente 48 comunidades.

O município é um dos mais novos da região da Ilha de Marajó, e a cidade é chamada, carinhosamente, de “Princesa do Marajó” pelos habitantes da ilha.

---

<sup>2</sup> [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

**Figura 03 - Município de Salvaterra**



**FONTE:** Dário Pedrosa, 2007.

Durante muitos anos a economia local concentrou-se em três produtos: o gado, a pesca e o coco-da-baia. Hoje com o desenvolvimento da agricultura, que está voltado, mais especificamente, para a cultura do abacaxi, este passou a ser uma das principais fontes da economia local. O gado (bovino e bufalino) mantém um nível regular de exportação para a capital, e garante o abastecimento do consumo local, com 34 estabelecimentos e com 6.942 cabeças de bovinos e 5.434 cabeças bufalinas.

As vilas da zona rural vivem economicamente da pesca e da agricultura, sendo Jubim, Joanes e Salvaterra os maiores centros de pesca do município, e Condeixa, a vila de maior produção de abacaxi, e também uma das maiores do município. Segundo os dados do IBGE (2007), Censo Agropecuário existem 432 estabelecimentos agropecuários em Salvaterra, com aproximadamente 151 hectare de áreas de lavouras e 21184 hectares de pastagem natural.

Toda a pesca desenvolvida em Salvaterra ainda é através de redes de tresmalhas, currais e pesca de anzol, tudo em caráter artesanal. Apresenta um comercio pouco desenvolvido, havendo um grande deslocamento para a capital, para consumo de mercadorias diversas.

É notório o potencial turístico em desenvolvimento no município com a implantação de grandes empreendimentos hoteleiros que multiplicaram a oferta de emprego tanto na sede



como em algumas vilas, como Joanes. O aumento na oferta de transporte e a excelente condição de tráfego apresentada pela principal via rodoviária do município, a PA 154, facilitam a melhoria do trânsito tanto de passageiros como de carga, o que possibilita certo crescimento no comércio local.

**Figura 04** – Pousada localizada no município



FONTE: Dário Pedrosa, 2007.

A cidade de Salvaterra oferece, além da Prefeitura Municipal e a Câmara de Vereadores os seguintes serviços: 01 posto de serviço bancário do Banpará, 01 casa lotérica, 01 agência dos Correios, 01 escritório da EMATER Serviço de energia elétrica 24 horas (Rede Celpa), Serviço de abastecimento d'água (Cosanpa na sede e micro-sistemas municipais nas vilas), 01 posto de serviço telefônico fixo/residencial (Telemar) e 02 operadoras de serviço celular (Vivo e Amazônia Celular), Sindicato de Trabalhadores Rurais, Colônia de Pescadores Z2, 01 Centro de Saúde Especial, 01 posto de atendimento da SETRAN, Posto do IPASEP (Agencia de desenvolvimento), Fórum da Comarca, Igrejas (Católicas e protestantes) e 01 Junta do Serviço Militar (IBGE, 2013).

**Figura 05 - Prédio da Prefeitura do município**



**Fonte:** Dário Pedrosa, 2007.

A cultura do povo salvaterrense é bastante forte, tendo no folclore e artesanato seu maior destaque. O folclore tem na apresentação da dança do carimbó, lundu, xote, dança do vaqueiro marajoara, dentre outras, sua maior expressão artística. Dentre os Grupos Folclóricos atuantes no município destacam-se os Raízes da Terra, Paracauari e Encanto Marajoara. Os grupos folclóricos contam através da música, as lendas e histórias vividas na região. Existem ainda Bandas musicais como: Tempero da Terra, Musical do Jubim, Musical do Caldeirão.

**Figura 06 – Carimbó Marajoara**



**FONTE:** Dário Pedrosa, 2007



O salvaterrense é um povo alegre e hospitaleiro, que adora contar “causos” e lendas, segundo os mais antigos, tais como a da Cobra Grande, dentre outras, mas que também é bastante religioso, tendo Nossa Senhora da Conceição como sua padroeira.

O artesanato tem na arte marajoara seu grande destaque. A arte marajoara herdada dos indígenas, com enfoque à tribo dos Aruãs, apresenta traços com simbologias desenhadas na cerâmica, painéis e bordados. A beleza dos traços marajoaras é bastante expressiva e atrai a curiosidade do homem. A seguir, alguns detalhes da Cultura de Salvaterra. DÁRIO, 2007.

**Figura 07 – Artesanato Marajoara**



FONTE: Dário Pedrosa, 2007.

**Figura 08 – Corrida de cavalo**



FONTE: Dário Pedrosa, 2007.

**Figura 09 – Luta Marajoara**



FONTE: Dário Pedrosa, 2007.

A Luta Marajoara, também chamada de “agarrada” é praticada dentro de um círculo que é desenhado no chão, assemelhando-se ao judô, em decorrência do trabalho de corpo a

corpo, considerando-se o equilíbrio, a inteligência e a agilidade. É praticada por vaqueiros e jovens marajoaras como atividade comum de finais de semana. Geralmente é realizada às margens de rios, praias e igarapés que propiciam a prática de uma das regras que é encostar as costas do adversário no chão.

### **Aspectos Educacionais**

O sistema educacional do Município de Salvaterra, nos últimos anos passou por algumas modificações no que diz respeito ao número de estabelecimentos de ensinos e na oferta de vagas para os alunos. A educação local conta com apenas três escolas que ofertam o Ensino Médio e o Ensino Supletivo (EJA). São a Escola Ademar Nunes de Vasconcelos, a Escola Salomão Matos e a ETEPA que é uma escola de ensino profissionalizante.

Como Salvaterra possui uma grande extensão, e é notável o grande número de estudantes oriundos das vilas e distritos que compõem o município. Em sua maioria são adolescentes, jovens e adultos que tem que se deslocar para ter acesso ao Ensino Médio e/ou a Educação de Jovens e Adultos em uma das escolas acima citadas.

A Escola Ademar Nunes de Vasconcelos é considerada como a mais antiga instituição de ensino do município de Salvaterra, foi criada no ano de 1964, na gestão do então governador do Estado Aurélio do Carmo. Encontra-se localizada na Avenida Victor Engelhard entre as ruas 29 de dezembro e Cearense no bairro centro no município de Salvaterra. IBGE, 2013

Além de estar localizada no centro da cidade, esta escola pública estadual está estruturada da seguinte maneira:

### **Dependências**

- 9 de 8 salas de aulas utilizadas
- 41 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes descoberta
- Alimentação escolar para os alunos

- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Auditório
- Pátio coberto

### **Infraestrutura**

- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Fossa
- Lixo destinado à coleta periódica
- Lixo destinado à queima
- Acesso à Internet

### **Etapas de Ensino**

- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos

No censo escolar do ano de 2014 houveram 347 matrículas no Ensino Médio, nos três horários que a escola oferece. E 215 matrículas para a Educação de Jovens e Adultos, somente para dois turnos: tarde e noite. Não há EJA no turno da manhã em decorrência de muitas matrículas para o Ensino Médio neste horário, haja vista que é priorizado a permanência dos alunos que moram na sede do município.

**Figura 10** – Escola Ademar Nunes de Vasconcelos



**FONTE:** <http://escolavasconcelos.blogspot.com.br/>

A escola Ademar Nunes de Vasconcelos é tida pelos alunos como uma escola boa, porém por estar a anos em funcionamento, ela precisa de reparos em suas antigas instalações. A infraestrutura está sendo recentemente ampliada devido a demanda de alunos que crescem anualmente em decorrência do aumento de número de habitantes.

Todas as dependências da escola são de alvenaria, na escola os alunos têm acesso à internet, os professores são todos graduados nas áreas específicas que lecionam, eles tem suporte pedagógico com coordenadoras exclusivas para cada turno que a escola oferta. Além disso, os alunos oriundos do meio rural participam de todas as atividades e projetos desenvolvidos na escola, pois a escola trabalha a política de inclusão com todos os alunos, classes e sociedade.

Percebemos a importância existente com o funcionamento da Escola Ademar Nunes de Vasconcelos. Tida como a escola sede do município, esta escola representa o encontro da diversidade social que há em nosso município, pois são alunos de origem quilombolas, agricultores, pescadores, coletores, militantes de movimentos sociais que vêm em busca de um espaço de escolarização.

Como podem perceber, é uma instituição completa que oferece suporte para que os alunos desenvolvam suas habilidades estudantis. Além de estar atrelada ao governo do estado, a escola é conhecida por ser uma instituição antiga, mas com práticas inovadoras dentro de projetos sócio culturais que esta desenvolve. Não há como esconder que já a Escola Ademar já foi bastante discriminada por ter mais alunos do espaço rural que da zona urbana, onde pensam que por tal motivo, é uma escola de ensino fraco, e que só recebe **Jeca Tatu**, porque não desenvolve completamente os educandos já que estes vêm de áreas que o ensino ainda é mantido na pequena escolinha no campo.

Por meio deste relato, que é tão meu também, os alunos do Vasconcelos são tratados de forma menor em relação à uma outra escola estadual, na verdade são discursos como estes que nos fazem acreditar que o Campo ainda é visto como sinônimo de atraso, como se a Cidade fosse a única saída para quem realmente quer ascensão social. Porém, mesmo em meio à tantas disparidades, a escola vem se mantendo e ainda há bastante procura de alunos para se matricularem, pois nos últimos dez anos, alunos desta escola estão sendo aprovados em universidades públicas.

Nestas relações estabelecidas, o trabalho de conscientização e formação dos educadores e educandos são aspectos que devem ser constantemente levados em consideração dentro do próprio espaço escolar. É a troca destas experiências que reforçam os sujeitos envolvidos e possibilitam que estes façam parte do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Para atingir tal objetivo, será interessante identificar de que modo este processo está sendo desenvolvido nas salas de EJA, como este aluno têm tido essa escolarização e o que ele almeja como caminho estratégico para alcançar metas futuras.

Vigotsky (1984) afirma que o aprendizado advém das experiências vivenciadas, da qualidade de instrução recebida, que tanto pode ser da escola ou de fora dela, e estabelece que o desenvolvimento e a aprendizagem se inter-relacionem. O construtivismo piagetiano e as ideias de educação transformadora de Paulo Freire têm proximidade, afirma Piconez (2002), por retratarem o sujeito ativo na construção do conhecimento.

Devemos ter em mente que educadores e educandos ensinam e aprendem juntos por meio do diálogo, pois, no diálogo,

os sujeitos (educadores e educandos) realizam a educação como ato de conhecimento e como ato político na medida em que, imersos na realidade espessa que os envolve, tomam-na como desafio, através do exercício de um pensar crítico. (RIBEIRO et al., 1992, p. 50).

Recentemente a instituição vem trabalhando com projetos culturais durante o ano letivo, tendo como destaque a semana da consciência negra que ocorre em novembro e já desencadeou prêmios para a escola pela iniciativa. Também tem a tradicional festa dos namorados que se tornou um grande evento no mês de Junho, além de vários outros acontecimentos no decorrer o ano letivo.

Portanto, temos a escola como a instituição que escolariza, o espaço em que desenvolvemos os alunos de maneira formal, onde estes educandos possam construir uma nova visão de educação que partilhe os mesmo ideais de sociedade justa e solidária. E que desconstrua a visão de educação conteúdista que limita o aluno à matriz curricular, impossibilitando-o de ter acesso à novas culturas e conceitos.

## 2.2 Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa social na atualidade tem se valido de modos de agir que inspiram a natureza do trabalho investigativo que envolve identidades, culturas e sujeitos específicos para explicar fenômenos que evidenciam a natureza do universo humano, mostrando que essa pesquisa de caráter social não segue um roteiro pré-determinado, mas é guiada pelo próprio desenvolvimento, considerando que o tempo da pesquisa social é determinado não só pelo pesquisado e suas necessidades, mas principalmente pelos sujeitos que são os guardiões da informação.

A metodologia desenvolvida se constituiu em uma abordagem qualitativa que se concretizou em uma pesquisa exploratória no ensino da modalidade da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio. Durante a pesquisa, analisamos as trajetórias de escolarização destes alunos da EJA com o objetivo de verificar como este processo interfere no desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. Nessa perspectiva, por entendermos que o objeto a ser conhecido está aportado em um contexto social, o qual é permeado por significados que os sujeitos lhes impregnam e atribuem, é que se fez a opção pela pesquisa qualitativa a qual poderá interpretar e descrever “os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Para Alves-Mazzotti (1998), o método pode ser definido como uma série de regras para tentar definir um problema. A cada etapa que vai sendo consolidada, há novas descobertas, hipóteses e as críticas em relação ao melhoramento da hipótese. Assim, o método veio sendo confirmado no decorrer da pesquisa. Deste modo, optou-se pela abordagem dialética, uma vez que a totalidade, movimento, contradição e mediação são elementos que contribuíram para alcançar objetivo aqui proposto, ou seja, analisar as trajetórias de escolarização da EJA do campo, o que exige uma compreensão do pesquisador de que essa modalidade esteja contextualizada numa realidade local.

Esta pesquisa está revestida de características específicas, pois de acordo com Gatti (2002, p. 12) quando observa que “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Assim, esta pesquisa insere-se na complexidade do desenvolvimento das pessoas e, por conseguinte, da sociedade.

É relevante utilizarmos a abordagem qualitativa para este tipo de pesquisa, pois, segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativo que divide a realidade em unidades favoráveis à comprovação, estudando-as de maneira isolada e descontextualizada. Além de favorecer uma visão dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Os sujeitos pesquisados estão inseridos em um contexto social, cultural, econômico e político que presumidamente influenciaram sobre os dados coletados. São alunos oriundos do espaço rural do município de Salvaterra que tem relação de trabalho com o campo e que estudam na Educação de Jovens e Adultos. Fiz esta escolha baseada, essencialmente, nestes critérios. Sendo assim, optei por apenas quatro alunos da EJA, duas mulheres e dois homens com faixa etária de 27 à 41 anos. Tive que ser cuidadosa nesta escolha porque na sala de EJA temos alunos sim, mas nem todos são trabalhadores e nem todos moram e trabalham no espaço rural, e o interessante é trabalhar a história de vida destes sujeitos para então compreender as trajetórias de escolarização que eles possuem.

Na primeira fase da presente pesquisa realizamos a pesquisa bibliográfica para levantar a produção teórica sobre os campos da EJA e da Educação do Campo, após este primeiro momento, obtivemos a pesquisa documental onde tivemos contato com toda a parte de documento que pauta estas modalidades de educação, para então partirmos para a pesquisa de campo.

O levantamento documental ocorreu por entender da importância deste, para elucidar algumas informações necessárias que possibilitaram conhecer o objeto de pesquisa, pois:

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema (CHIZOTTI, 2005, p. 18).

A pesquisa documental não foi dominante, no entanto recorreu-se a ela para elucidar algumas informações necessárias durante a pesquisa de campo. Nesse sentido, como elemento de suporte e contribuição aos processos investigativos da pesquisa, os documentos foram necessários para entender o contexto em que as temáticas de EJA e Educação do Campo estão envolvidas.

Portanto, os procedimentos adotados pela pesquisa serão: Pesquisa de campo, visando buscar informações de caráter empírico; tendo como local, a Escola Ademar Nunes de Vasconcelos localizada no Município de Salvaterra e para a pesquisa utilizaremos como instrumento de coleta de dados o questionário, sendo necessário o método de observação por meio das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de EJA no Ensino Médio e dos próprios alunos, pois é com base nestas observações que teremos como analisar de que forma estes educandos tem sido escolarizados.

A pesquisa de caráter social tem que tratar dos sujeitos com um olhar cuidadoso, por isso é fundamental a ética durante o desenvolvimento dos trabalhos e no lócus da pesquisa. Para isto, faço referência ao *termo de consentimento livre e esclarecido* que aplico aos sujeitos pesquisados, para que as informações sejam usadas de maneira ética e comprometidas com o foco da pesquisa. Pereira e Lima (2010, p. 5) nos orienta que é importante a ética “desde a chegada do pesquisador ao campo da investigação, quando, então, inicia as negociações que lhe darão acesso a esse campo, até o término do estudo”.

No decorrer da pesquisa de campo a presente dissertação utilizou de dois procedimentos básicos. O primeiro foi a **observação participante** que se caracteriza como o momento de intensa interação social entre o pesquisador e seus sujeitos. E uma **entrevista semi-estruturada** que segundo Laville; Dione (1999, p. 188) consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. As entrevistas semi-estruturadas buscaram perceber e considerar os elementos invisíveis no processo da análise dos documentos e da observação. Ajudaram, também, a identificar as percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos pesquisados, possibilitando verificar como estes alunos interpretam a realidade e as experiências na escola e em seu processo de escolarização. A realização das entrevistas aconteceu com os sujeitos da pesquisa, a saber: os quatro alunos da EJA e que também são oriundos do campo, sendo dois homens e duas mulheres, conforme se demonstra no quadro, que descreve os sujeitos entrevistados.



**Quadro 02:** Descrição dos sujeitos entrevistados

<b>Nome do Sujeito</b>	<b>Sujeitos entrevistados</b>	<b>Descrição dos Sujeitos</b>
<b>Maria</b>	Aluna da EJA 1ª etapa	Trabalhadora rural, mãe de 3 filhos, 29 anos de idade, agricultora e estudante.
<b>José</b>	Aluno da EJA 3ª etapa	Trabalhador rural, pai de 5 filhos, 41 anos de idade, coletor de açaí e estudante.
<b>Ana</b>	Aluna da EJA 1ª etapa	Trabalhadora rural, solteira, 27 anos de idade, quilombola e estudante.
<b>Pedro</b>	Aluno da EJA 3ª etapa	Trabalhador rural, solteiro, 30 anos de idade, ribeirinho e estudante.

**FONTE:** Elaborado pela autora

O quadro mostra os sujeitos da pesquisa, os quais foram selecionados para a realização das entrevistas através dos critérios acima citados. As mesmas aconteceram na escola onde esses sujeitos sempre se encontram. Dois dos sujeitos foram entrevistados na própria residência porque exerciam diferentes atividades no período da pesquisa, tanto no trabalho como nos estudos.

Chizzotti (1998) afirma que nas entrevistas os sujeitos devem ser investigados na base de seus discursos, procurando compreender tudo que for dito à elucidação do problema em investigação. Para analisar o conteúdo das entrevistas, pretendo utilizar a análise de conteúdo como forma de examinar os discursos identificados na relação dos sujeitos.

Através da pesquisa qualitativa, procuramos responder as seguintes questões: Quais as expectativas ou significados atribuídos à escola pelos sujeitos? Qual a relação entre as vivências dos alunos da EJA /Campo e a prática desenvolvida pela escola sede do município? Quais os fatores que os conduziram à escolarização, mesmo que tardia?

Neste sentido, considerou-se importante ouvir as histórias das trajetórias de vida e escolarização destes alunos matriculados na EJA, da Escola Estadual —Ademar Nunes de Vasconcelos, na cidade de Salvaterra – PA.

Utilizar as histórias de vida dos educandos é um instrumento que permite captar a subjetividade do entrevistado e serão utilizadas como um meio de entendimento das trajetórias de escolarização destes alunos. Segundo MINAYO (1999, p. 53),

...sua principal função [histórias de vida] é retratar experiências vividas, mas também as definições dadas por pessoas, grupos ou organizações. Pode ser escrita ou verbalizada e compreende os seguintes tipos: a história de vida completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida; e a história de vida tópica, que focaliza uma etapa num determinado setor da experiência em questão.

Assim, na tentativa de não restringir os caminhos a serem desvendados na constituição das trajetórias de escolarização dos alunos da EJA, este estudo está fundamentado no pensamento de Bourdieu (2005b, p. 75), quando este autor, ao analisar o que denomina de ilusão biográfica, compara as perspectivas que trabalham com histórias de vida às noções de senso comum que entraram de contrabando no universo do saber. Nessa perspectiva, o processo narrativo busca dar um sentido, encontrar a razão, descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis [...] entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário Bourdieu (2005, p. 75).

Segundo Queiroz (1991, p.6), a história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, buscando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que acumulou. *“Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social,... que cabe ao pesquisador desvendar”*.

Neste sentido, abordar esta modalidade de ensino nos leva a enfatizar a vida e saberes desses sujeitos, sejam eles jovens ou adultos, mas no contexto da EJA é fundamental que os professores considerem as representações que estes alunos têm da escola, da aprendizagem e de si mesmos. Pois, estes estudantes estabelecem diversas relações entre a sociedade e as culturas deste mundo moderno, entretanto, eles precisam estar inseridos ao meio, sendo necessário que exista uma grande motivação durante este processo (FREIRE, 1996).

O interesse do pesquisador está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Contudo, quem decide o que vai relatar é o entrevistado, para Queiroz (1991, p.7) o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso. Suas interferências devem ser reduzidas, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado. Este é quem determina o que é relevante ou não narrar, ele é quem detém o fio condutor.

Concluída a fase das entrevistas assim como a coleta de dados, teve início as análises do material recolhido usando a técnica de análise de conteúdo que aborda e analisa as informações colhidas em campo, sejam elas documental, oral, visual ou gestual. Foi escolhido esse método por entender que coaduna com os objetivos dessa dissertação, pois como afirma Chizzotti (2005, p. 98): “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Concluída essas análises, passou-se a sistematização dos dados que deu suporte a quarta seção desse trabalho.

Observamos por meio das entrevistas, depoimentos que nos permitiam criar os traços referentes aos costumes desses sujeitos para melhor identificar a sua cultura e obter sinais das pegadas do caminho às suas raízes, pois através destes elementos é possível programar métodos educativos que possam conduzir esses estudantes a possuírem novas perspectivas em suas trajetórias de escolarização. Foi por meio desse procedimento que foi possível analisar os detalhes das opiniões dos entrevistados não se restringindo unicamente à expressão oral, mas também àquelas questões implícitas no discurso.

Os dados foram organizados em função do roteiro de questões norteadoras da pesquisa, onde foi feita, inicialmente, uma descrição das considerações dos sujeitos da pesquisa (quatro discentes) e depois se procurou fazer um movimento de análise, onde se confrontou tais dados com as referências trabalhadas neste texto. Os eixos de análise foram sendo construídos a partir dos depoimentos dos alunos entrevistados, sendo assim apareceram escola, trabalho, família e a partir dos discursos fomos traçando as falas para a última seção que é a junção de toda a dissertação sobre trajetórias de escolarização destes estudantes, finalizando a análise com suas expectativas futuras.

Para a identificação dos discentes, usaram-se nomes comuns aos entrevistados: **José, Maria, Pedro** e **Ana**, pseudônimos escolhidos até mesmo para guardar sua verdadeira identidade. Os dados foram dispostos desta forma por se considerar que as análises se desenvolveram de modo mais lógico neste processo de construção do conhecimento, tendo cuidado de analisar como as trajetórias de escolarização podem ou não interferir na prática escolar destes alunos.

As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de dois mil e dezesseis, com todos os quatros alunos. Decidir fazer após o exame de qualificação, pois ainda estava em conflito com

o meu objeto de pesquisa, sendo essencial a contribuição da banca para que pudesse definir minha pesquisa.

As **entrevistas semi-estruturadas** foram realizadas individualmente, após o aceite dado por meio do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* pelo participante. As entrevistas foram realizadas no espaço da instituição, no mesmo horário em que eles e elas costumam frequentar e durou menos de uma hora cada uma delas. Foi uma experiência muito significativa, sobretudo no que se refere ao exercício de obter deles as impressões e percepções do cotidiano. Usamos um vocabulário “apropriado” e verificamos que isto imperou, num primeiro momento, por parte dos estudantes, o nervosismo, a desconfiança e a falta de compreensão do processo da pesquisa.

Buscamos, então, explicar novamente os objetivos e as finalidades da investigação, falando sobre o anonimato e o sigilo exigidos pela ética na pesquisa e, na medida em que o tempo passava e a entrevista se desenvolvia, eles foram ficando mais tranquilos e foram traçando seus discursos sobre a proposta da pesquisa.

O primeiro educando entrevistado é **José**. Ele tem 41 anos, é o mais velho dos entrevistados, mas já é dono de uma história de vida densa e marcada por interrupções e descontinuidades próprias dos adultos da EJA: negros, pobres, vulneráveis e moradores do campo. Ele nos contou que cursou até a sétima série, estava com dezesseis anos e abandonou a escola porque perdeu o interesse. Afirmou que as possibilidades de suprir as necessidades mínimas durante a colheita do açaí o mantinha mais despreocupado do que estar na escola. Passou pela EJA da Rede Municipal de sua comunidade rural só quando tinha trinta e nove anos de idade, e foi nesta idade que ele saiu do ensino fundamental na modalidade EJA. Aos seus quarenta anos, José conseguiu se matricular na EJA do Ensino Médio do 1º ciclo e hoje com seus quarenta e um, ele está finalizando os estudos. Durante todo esse tempo, o estudante fala que não pensou mais em desistir, só sentia cansaço dobrado quando era safra do açaí que ele tinha que dá um jeito de ir ao trabalho e à escola.

A entrevista de José é uma verdadeira lição de vida e de “volta por cima”. Filho de uma família de sete irmãos e pai de cinco filhos, ele relata que viveu até os dezoito anos em situação de total privação de bens materiais para suprir, dentre outras, as necessidades básicas de saúde, alimentação e higiene da família que construiu.

Refletiremos sobre as falas de José, mas é no momento de analisarmos as propostas de atendimento e os modelos pedagógicos de EJA, que somos surpreendidos pela leitura feita por ele a partir da experiência vivida nas trajetórias de escolarização que teve enquanto adulto nas escolas públicas que ofertam EJA:

Aqui na nossa turma do último ano de EJA (ensino médio), as coisas são diferentes. Todo mundo se ajuda, a gente precisa ser unido... Os professores passam muitos trabalhos extras mas a gente só consegue fazer na escola onde todo mundo tá junto. Na sétima série eu não pegava ponto de trabalho porque a escola era na minha vila. Só era aula mesmo. Acostumei agora com isso e olha que já tô acabando o médio. (...) É que durante meus estudos, meus filhos sempre reclamavam que eu passava a noite lendo livro e acordava cedo pra trabalhar... Antes, eu não tinha contato com livro não. A escola que eu estudava na minha vila não dava atenção pra quem queria ir adiante, por isso desgostei do estudo ainda novo, na verdade eu era um moleque, meu pai também não me obrigava, ele só não me queria um vagabundo. Pra ele o importante era eu ser um homem trabalhador (...) (JOSÉ, entrevista cedida em março de 2016).

Ao analisarmos o depoimento de José, percebemos que este aluno traz consigo uma história comum aos estudantes que compõem as salas de EJA. Um aluno que interrompeu seu estudo ainda novo, no ensino fundamental, e que priorizou o trabalho. O interessante é o modo que este educando relata sua trajetória de escolarização, onde os procedimentos pedagógicos da EJA foram aplicados de maneira diferente do que ele presenciou no ensino fundamental. E José ainda ressalta que não tinha contato com livros e que perdeu o interesse pelos estudos porque na escola em que ele estudava não davam atenção para quem era esforçado nos estudos.

A segunda entrevistada foi a educanda **Maria**. Matriculada na escola estadual no ensino médio, é moradora da Comunidade Rural de Chiquita, é agricultora, planta mandioca e abacaxi em seu pequeno lotem de terra. Já adulta, terminou seu ensino fundamental na escola da comunidade de Rosário, primeiro no ensino multisseriado até a quarta série e depois até a oitava no ensino fundamental regular. Depois de muitos anos longe da escola, recupera o sonho de escolarizar-se e então decide se matricular na EJA para terminar o Ensino Médio.

A aluna tem 29 anos, é mãe de três filhos, sendo apenas uma menina e dois homens. Ela nos conta que se “amigou” muito cedo com o pai de seus filhos, aos 19 anos de idade, e que preferia ajudar a família no trabalho com a roça. Por isso iniciou os estudos este ano de 2016. Maria está na primeira etapa da EJA que corresponde ao primeiro e segundo ano,

concomitantemente. Ela traça um discurso muito interessante a cerca de sua história de vida e sobre a maneira que obteve escolarização:

Parei pra pensar que tive oportunidades sim. Minha mãe sempre falou bem do estudo. Eu tenho vontade de acabar o médio. Mas como os filhos vieram na frente, eu tive que cuidar. Não me arrependo deles, mas não quero o mesmo destino pra minha única filha. Hoje em dia tudo ajuda, tem ônibus pra ir e voltar da escola. Estudei numa salinha com uma professora muito gentil, quando entrei na quinta série a sala era maior e tinha mais alunos. Vejo diferente aqui na escola da cidade. Aqui as salas são tudo lotada. A da Eja não. Tem sala mas pouco aluno. (Entrevista com a aluna MARIA, em março de 2016).

Percebemos no discurso da Maria que os anseios de ter uma escolarização completa parte desde o seio familiar. Ela demonstra que terminar os estudos pode levar sua filha a seguir os mesmos passos, ainda reforça que hoje em dia o acesso à escola é bem mais fácil porque tem transporte para saída e chegada de alunos em suas comunidades. Deste modo, conseguimos extrair a visão da agricultora que o campo possibilitou o trabalho e boas lembranças a cerca de seu estudo primário, onde ela teve ensino na multissérie, com uma “professora gentil”, que com certeza era uma profissional atenciosa com todas as crianças.

A educanda retrata a diferença da ocupação destes espaços de escolarização, onde conforme o nível de escolaridade vai aumentando, o número de alunos vai evadindo salas. E isto é muito comum nas salas de EJA, onde maioria dos alunos tem algum tipo de relação com o mundo do trabalho e por não conciliarem com o tempo de estudo, acabam desistindo antes de terminar o ano letivo.

A entrevista da estudante **Ana** foi a mais espontânea. Apenas para responder à pergunta qual o seu nome, ela falou por quase cinco minutos. Estava agitada e, aparentemente, com pressa. Seu olhar curioso nos passou tranquilidade durante a entrevista, então fomos dando um tom “menos acelerado” para a nossa conversa. Na medida em que ela, inconscientemente, ia fazendo um discurso sobre sua trajetória de estudante, construíamos uma visão singular das relações estabelecidas entre escola e aluno. A educanda teve um outro olhar sobre essa relação e nos fez considerar como é importante para os educandos/as da EJA uma boa relação dentro da escola e isto nos fez discuti-la nessa dissertação.

Ana é a aluna mais nova da turma de EJA, com 27 anos de idade, só que com uma trajetória escolar muito conturbada e ao mesmo tempo curiosa. A aluna não tem filhos e isto

nos alerta que nem todos estudantes que compõe uma sala de EJA, atrasam os estudos em detrimento de trabalho ou por cuidados com filhos, pois o atraso nos estudos aconteceu devido ela não se sentir preparada para enfrentar o ensino médio, já que tinha uma visão que era um nível de escolaridade mais complexo, com matérias pesadas e dinâmicas diferentes do que estava acostumada na escola de nível fundamental de sua própria comunidade.

Em seu discurso, ela nos mostra ter envolvimento muito grande na comunidade em que mora, pois é quilombola e mora em Bairro Alto, uma das comunidades quilombolas mais distante da escola Vasconcelos. Como ela é uma aluna “disponível” (termo que ela mesma usa), nos conta que participa de muitos encontros sobre Educação Quilombola na capital do estado e tem a escola como uma aliada, pois sempre que tem que viajar ela avisa a direção e a coordenação que vai se afastar das atividades pedagógicas de sua turma. Em contrapartida, a escola pede que a cada viagem ela mostre um pouco o que aprendeu nestes espaços e compartilhe dentro da escola com outros alunos.

A aluna está estudando na primeira etapa da EJA que é primeiro e segundo ano do médio e nos relata que parou os estudos depois que terminou o ensino fundamental, porque simplesmente não gostava da forma que era avaliada, e que os professores dela na oitava série (atualmente nono ano) ficavam alertando que iria ficar mais rígido quando chegassem no médio. Então ela achava que não daria conta e resolveu parar, podemos analisar pelo discurso:

Sempre fui fraca pra estudo. Não gostava de passar muito tempo na sala de aula. A gente fazia trabalho expositivo e eu não sabia nem explicar. Aí, os professores viviam falando pra acostumar que no médio ia ser muito trabalho assim, daquele tipo. Falei pra mamãe que não queria mais estudar, só que ia terminar o fundamental e consegui terminar. Com vinte e dois anos de idade comecei a trabalhar na associação quilombola de Bairro Alto como secretaria, eu escrevia as atas das reuniões e passei a ter conhecimento dos eventos que tinha pra nossa comunidade em Belém. Aquilo me empolgava. Aí meus amigos começaram a me incentivar a fazer o ensino médio. Me matriculei com vinte e seis anos, só que reprovei porque perdia muita aula. No outro ano tinha meus vinte e sete e resolvi entrar na EJA, assim terminava de uma forma mais tranquila, porque **tinha em mente que era o modo mais fácil** e dava tranquilo pra conciliar os eventos da comunidade porque o diretor sabia que aquilo era importante pra mim enquanto quilombola. (Ana, entrevistada em março de 2016).

Ao analisarmos o discurso da aluna Ana, percebemos que houveram quebras de conceitos que a própria aluna tinha criado sobre a escola. Desde o ensino fundamental ela não

via algo que transformasse sua escolarização em algo que fosse bom, proveitoso. Isto que aconteceu com ela ainda é muito comum aos jovens de hoje que têm uma visão de escola conteudista e que não se adequa à realidade deles. Entretanto, a educanda também desvalorizava o ensino na EJA pensando que seria um ensino médio superficial que cobrisse as falhas do sistema e que não cobrasse os alunos da mesma forma que os outros alunos do ensino médio regular. No entanto, a estudante se deparou com uma escola que permitia que ela pudesse alcançar novos conhecimentos fora dos limites da instituição. Uma escola que possibilitava a participação da aluna nos mais diversos espaços de escolarização.

No meio educacional, quando se pensa escola, pensa-se o lugar no qual onde as pessoas só terão acesso à melhoria de vida, se passarem por ela. Para os alunos que são do meio rural essas atitudes fazem repensar o modelo de escola que queremos para nossos filhos, levando em conta a construção de saberes em outras repartições, momentos, assim nos dizia Caldart sobre a escola:

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de quem não passar por ela, fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar como se apenas ela contasse na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referencia única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual (CALDART, 2008, p.80).

É preciso ter em vista que a escolarização dos sujeitos não se prende somente aos processos da educação escolar, pois ela por si só não responde aos anseios de transformação da realidade, pois a escola é um espaço da formação humana e deve ter em prática uma concepção emancipatória para os sujeitos. Faz-se necessário compreender que esses dois elementos: sujeito e escola são fundamentais para escolarizar as populações do campo, com o objetivo de tornar a educação do campo uma política pública para que os próprios sujeitos se sintam parte do movimento por uma educação do campo que ultrapassem as questões escolares, pedagógicas e os muros da escola formal.

Partindo desse pressuposto, temos a entrevista do aluno **Pedro**, de 30 anos de idade, ribeirinho e pescador em Água Boa, uma das mais conhecidas vilas de pescadores do município de Salvaterra. O entrevistado nos fez pensar a relação entre os jovens e os adultos, os significados atribuídos pelos adultos à escolarização tardia e os efeitos dessa escolarização:



A escola alterou minha vida, principalmente no temperamento. Eu era muito ignorante, não por não saber as coisas... É que eu era um bruto mesmo. E a gente não deve ser temperamental com as pessoas. Tudo que me perguntava eu respondia com ignorância, entendeu? Então a gente aprende a educação de novo. A escola ela dá a educação de novo, só que pra gente que mora no campo ter acesso, a gente enfrenta sol, chuva, ônibus precário, professores que não entendem o que a gente já tem de conhecimento. E quando a gente não acompanha, eles ainda dizem que só não aprende quem não quer. Só não se educa quem não quer. Mesmo com tanto sufoco pra largar uma hora da minha pesca, eu sei que tenho que ser formado. E também sei que vou sentir muita falta daqui quando concluir o ensino médio. (Pedro, entrevista cedida em março de 2016).

O depoimento de **Pedro** nos ajuda a refletir sobre os significados atribuídos pelos jovens e adultos trabalhadores à escola e sobre a relação que esses estabelecem com o saber. De maneira especial, verifica-se que o mesmo é possuidor de uma crença muito grande no poder dos conhecimentos científicos e valoriza todas as possibilidades de apropriação desses. Informa que estuda sozinho e que as interrupções e descontinuidades do sistema educacional são os maiores dificultadores para o adulto que está em processo de escolarização, pois nem toda escola trata estes alunos como alguém recheado de vivências e experiências que podem contribuir na prática escolar.

Fica evidente, com base nos depoimentos dos alunos entrevistados que há necessidade de mudança nessa dura realidade que traz como consequência a inexistência de alternativas para se educar nas comunidades em que vivem. Entretanto, na maioria das vezes esta realidade nos é apresentada como natural, sendo os sujeitos do campo culpabilizados pela sua “incapacidade” para a aprendizagem escolar e, portanto, responsáveis por tal situação.

Vivenciamos as angústias destes alunos quando relatam suas trajetórias, suas dificuldades em ir à escola, os transportes públicos que são quase sempre de péssima qualidade; as dificuldades financeiras, os recursos didáticos utilizados na aula são escassos, não há materiais específicos para esse público e os conteúdos trabalhados não são contextualizados com a realidade dos alunos, que faz com que muitos de nossos alunos acabem desistindo de concluir a escolarização que somente a escola pode dar. Contudo, somos também conhecedores da imensa capacidade que nossos camponeses têm de superar obstáculos e de lutar por seus sonhos.

É fundamental que se ofereça condições para que ocorra uma educação emancipatória, atendendo às necessidades específicas desses sujeitos e procurando formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos, para que estes lutem pela efetivação das leis estabelecidas não somente para a educação, mas também pelos direitos à saúde, à moradia, à segurança, ao lazer, pois estes estudantes do campo que estão na EJA, estão sempre rompendo fronteiras e construindo caminhos.

### 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA: CONCEPÇÕES E APROXIMAÇÕES

A importância de se ter uma educação de qualidade no meio rural é o reconhecimento de que esta é uma supra necessidade para quem vive no campo. Povo campesino rico em conhecimentos e sonhos, que buscam melhor qualidade de vida para filhos e netos. Populações que acreditam no grande potencial do campo. Seres ocupantes do espaço mais produtivo de nosso país.

#### 3.1. Breve contextualização da educação do campo e da luta pelo direito a terra

A educação básica do campo é uma reivindicação dos movimentos populares e está expressa com clareza no documento preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo:

A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo<sup>3</sup>. (ARROYO, 1998).

A I Conferência Nacional de Educação do Campo<sup>4</sup> constituiu-se num marco na luta por uma Educação do Campo, por pautar a centralidade do debate que se mantém atual: a Educação do Campo como direito dos sujeitos e dever do Estado. Além disso, a I Conferência possibilitou mapear alternativas no sentido de intensificar a mobilização e favorecer o fortalecimento das experiências.

(...) estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo (ARROYO, 2004).

---

<sup>4</sup> A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu no período de 23 a 27 de julho de 1998 em Luziânia (GO) e foi resultado de um amplo debate realizado em nível nacional. Na organização da Conferência, estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UNB). No evento foi redigida a Carta de Luziânia.

Não há dúvidas quanto à importância política da intensa mobilização nacional que vem sendo feita há mais de uma década pelos movimentos sociais organizados em torno da questão agrária, que ampliaram o escopo de suas lutas incorporando a educação como uma bandeira central na perspectiva do exercício da cidadania dos povos do campo. Tal mobilização não significa discriminar ou dicotomizar campo-cidade ou rural-urbano. O debate central gira em torno da construção de um novo “Projeto Nacional para a Educação do Campo”, recolocando-a na pauta da política educacional.

Arroyo (2008) afirma ainda que embora os movimentos sociais de politizações para a Educação estejam acontecendo há quase 20 anos a teoria pedagógica ainda está baseada em uma teoria urbana. Ainda nesse depoimento o Arroyo comenta que:

O campo não é uma projeção da cidade. O campo tem sua identidade, sua cultura, suas raízes, suas formas de pensar. O trabalho no interior produz conhecimentos, valores, cultura. A infância e a adolescência estão inseridas radicalmente nessas culturas, nessas raízes. Então tem que ser gente do campo que vem dessas raízes, dessa cultura formada para ser educadora do campo... esse projeto é muito interessante, mas ainda é muito tímido. (Ed. 9, *Jornal do Professor*, 2008).

A afirmação por uma Educação do Campo e não no campo busca afirmar uma educação que expresse a identidade, os valores, as lutas do povo do campo e não o que historicamente predominou no país, uma educação no campo ou para o campo, em que a lógica reinante era a da oferta educacional urbanocêntrica, em que a educação da “cidade” chega no campo no máximo da perspectiva de adaptação e não de valorização das raízes culturais dos povos que vivem no campo, que lá produzem suas formas de existência material e simbólica.

A recolocação do debate é anunciada e reivindicada em função da ausência, nas políticas educacionais das últimas décadas. O Brasil tem uma grande massa populacional campesina que ainda não possui políticas públicas que sejam direcionados aos povos do campo. É afirmado por autores da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo<sup>5</sup> que:

---

<sup>5</sup> Tal ausência é tratada no texto-base *Por uma educação básica do campo*, utilizado em encontros preparatórios para a I Conferência Nacional (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p.21-74). Sobre esta ausência também trata a pesquisa *Educação Rural: urbanização e políticas educacionais* (LEITE, 1999).

No contexto do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrário, precisa-se romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 58).

É importante enfatizar a expressão do campo, utilizada pelos movimentos sociais nos últimos anos, para se referir à dimensão política de sua mobilização em favor do direito à educação básica. A educação nunca deixou de estar na pauta do debate e das ações por parte dos movimentos organizados do campo, especialmente por parte do MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Nesse sentido, ampla discussão tem sido realizada nas últimas décadas e várias alternativas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas e acompanhadas por um intenso trabalho de formação docente, discutindo e propondo a redefinição do papel da escola e de sua gestão, como também dos currículos desenvolvidos nos espaços educativos, uma “pedagogia da terra em movimento”, conforme refere Roseli Caldart (2000).

Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. A reforma agrária configura-se como elemento central para a Educação do Campo, uma vez que garante acesso à terra aos atores sociais que a reivindicam e criam condições de subsistência na reprodução material de vida nas comunidades, pondo em cheque os padrões hegemônicos, tecendo um projeto de educação voltado para a emancipação dos sujeitos do campo.

São estes atores sociais, os verdadeiros protagonistas de todo o processo de luta desde sua concepção, desenvolvido no seio dos movimentos sociais e dos/as trabalhadores/as do campo, e impulsionados pela (in) existência dos marcos legais, elaboração de programas e projetos que visam o fortalecimento da educação para o meio rural.

É, portanto, a educação do campo um ato político que segundo Molina e Freitas (2011), se contrapõe ao modelo de desenvolvimento capitalista que tem o rural como adaptação do urbano, pois trata as questões educacionais dos sujeitos do campo e tem a reforma agrária como processo de luta, dado aos próprios processos históricos de formação do território nacional de base eminentemente agrária estabelecida pela via do desenvolvimento

econômico sustentado no trabalho escravo e no grande latifúndio presente nas mãos de poucos.

Para Hage (2011), os movimentos sociais e as organizações sociais populares do campo têm participado ativamente das disputas que envolvem não somente a conquista pela terra, mas também o fortalecimento da produção da base familiar e a garantia do direito à vida.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. Um aspecto importante a registrar é a ampliação das fronteiras dos movimentos rurais, articulando-se com os movimentos urbanos. Muitas vezes, a questão central é rural, mas a forma de manifestação do movimento ocorre no meio urbano, a exemplo os protestos do próprio MST no Brasil.

Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO.

Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, a educação do campo tem uma diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural, sendo de imensa importância tratar estes aspectos que tornam suas ações de caráter formativo e emancipatório para as populações do campo. Assim, historicamente, a educação do campo nasce ligada aos movimentos sociais e vai se constituindo como uma reivindicação no próprio processo educativo vivido por seus integrantes. É esta experiência dos sujeitos nos movimentos sociais que os faz compreender a necessidade de que a luta para permanecer na terra, pela reforma agrária, exige também a necessidade de luta pela educação, especialmente pela educação escolar. Esta é entendida como um direito que tem sido negado aos sujeitos do campo e como espaço fundamental para ir construindo uma nova hegemonia que se contraponha aos interesses das classes dominantes (CALDART, 2005).

Nesta perspectiva, o sentido do campo é construído há vários séculos, com inúmeros exemplos de resistência e de experiências extraordinárias. Simbolizadas na resistência de grupos indígenas, das lutas de resistência dos negros contra a desumanização imposta pelo colonizador, pelo camponês com a representação da cultura do silenciamento, do medo, do patrimonialismo e do clientelismo. Considerando essa realidade, para Caldart (2008), a Educação do Campo deve ser pensada na tríade: Políticas Públicas, Campo, Educação.

Uma tríade que se inicia no campo, pois é nele que nasce a Educação do Campo, no contexto de lutas, de envolvimento dos sujeitos que dele vivem, que centraliza o modo de vida, a simbologia, os valores, as pessoas e forma os camponeses. E os movimentos sociais do campo estão transformando os conceitos e as metodologias relativas a mudanças no meio rural brasileiro. A contra-hegemonia que está sendo gestada é avançada, pois propõe uma educação problematizadora, no sentido freireano (1983), que afirma que o saber pedagógico é político; que, por conseguinte, é necessário provocar a consciência camponesa.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo à procurar a cidade, acreditando que somente o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, tendo a visão limitada que os estudantes das escolas rurais ao ter acesso à uma educação urbanocêntrica possam superar o “fracasso”. Neste sentido, a educação do campo deve estar dialeticamente ligada a um projeto popular de educação.

E pensar a escola do/e para campo na contemporaneidade, deve estar atrelada à duas perspectivas: a escola como espaço de sociabilidade, de transformação social, a escola como espaço de construção do conhecimento. É válido ressaltar que este modelo de escola ao inserir-se no meio rural deve estar contextualizada como o modo de vida campesino da comunidade em que estiver presente, desafiando as condições adversas das realidades dessas escolas. Sobre isso Caldart (2002) nos alerta que:

a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente.

Neste sentido, é necessário que o campo seja visto por suas especificidades, sem negar os problemas e avanços que constituem sua historicidade, pois estes alunos do meio rural são sujeitos de direitos. O campo deve ser então, um lugar valorizado, de educação formal ou não-formal, de saberes e conhecimentos que ninguém tira do outro, lugar de emancipação humana e libertação das pessoas, de desenvolvimento de competências para a vivência da cidadania, da dignidade, do respeito e da igualdade e justiça social (FREIRE, 2011).

Entendemos que o movimento social é um sujeito educador e que a escola não é o único centro de processo educativo. Contudo, sem exceção, devem participar da produção dessas políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais. E isto é amparado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando estabelecem:

Art. 10 – O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

De fato, o campo gesta dinâmicas sociais geradoras de participação, da democracia, do diálogo, da responsabilidade ativa e propositiva. E é este movimento do campo que quebra as estruturas e as culturas do silenciamento e provoca a capacidade da fala, da utopia que se concretiza pela práxis dos sujeitos sociais em movimento. Os sujeitos do campo, na maioria das vezes, rotulados como passivos e atrasados pela história oficial brasileira, são vistos atualmente como sujeitos históricos com capacidade para intervir socialmente.

Há avanços no trato a questão educacional, entretanto a educação que se destinara a grande massa populacional, presente no “território rural”, é tratada de forma ainda muito subjetiva no texto constitucional, na medida em que Estados, Municípios e Distrito Federal são desobrigados para com a educação rural num quadro claro de atendimento à lógica do sistema capitalista em reprimir, expropriar, explorar a força de trabalho, imbuído da concepção de que para o trato com a terra não era necessária a instrução escolar, somente para a classe dominante do ensino das letras e das ciências era prerrogativa, isto porque, “a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter sob controle as tensões



e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reduzia práticas sociais em abuso de poder” (MEC/CNE, 2001).

O relatório de estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vem comprovando a falta de atenção do Estado na luta histórica dos sujeitos do meio rural no que diz respeito a questão educacional para com os trabalhadores/as do campo. Os textos constitucionais de 1824 e 1891 sequer mencionam a educação rural, ainda que naquela época, a produção agrícola era tida como a base do desenvolvimento do país.

Neste contexto, justifica-se tratar a reforma agrária como elemento central no processo de luta por uma educação do campo, uma vez que sem suas terras esse sujeitos não existiam para o estado, é a luta dos sem terra pela implantação das escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, com a resistência de inúmeros trabalhadores do campo e militantes envolvidos nessa questão, pois a mobilização desses atores põe em cheque a estrutura política vigente na medida em que vários movimentos passam a se organizar e exigir do Estado visibilidade e garantias de direitos.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, agrupam pessoas constituídas de uma mesma ideologia que expressam energias de resistência ao velho que oprime ou à construção do novo que liberte.

Há uma mudança significativa a partir da própria concepção de educação rural, agora intitulada de educação do campo, que expressa, segundo Caldart (2004, p. 17), um “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”.

Neste sentido, é interessante recuperar alguns aspectos da história da educação rural no Brasil e como a educação do campo se constituiu em oposição a essas práticas educacionais rurais dominantes, deixando claro o envolvimento dos movimentos sociais neste processo. Historicamente, os movimentos sociais vêm se redesenhando para organizar e conscientizar a sociedade, não estão movidos somente pelas necessidades (fome, insegurança ou qualquer forma de opressão), mas desenvolvem-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria existência.

Nos fins dos anos de 1950 e início dos de 1960, no interior das lutas por reformas sociais que aconteceram no Brasil estava a luta contra a exclusão da população à escolarização e pela reforma agrária, bandeira de frente de luta dos movimentos sociais com apoio dos fiéis progressistas da Igreja Católica. Dentre as propostas, estavam aquelas voltadas para a população rural, como o Movimento de Educação de Base (MEB), que aliava em sua prática educativa a escolarização com a conscientização política. Pode-se dizer que nestas propostas já existiam pequenas raízes para o fortalecimento de uma Educação do Campo.

Assim, podemos constatar de que forma os movimentos sociais operam na sociedade, como as razões sociais e políticas mobilizam os camponeses, neste caso ressaltamos o nascimento de uma luta por educação do campo:

É no seio desta contradição que o termo rural aparece, no Brasil, como afirmação da classe dominante para a sociedade, e o campo um conceito que surge como construção prático-simbólica dos camponeses, que trata do mundo cultural, econômico e político da classe trabalhadora (MOLINA; JESUS, 2004).

No processo de redemocratização do Estado, nos anos de 1980 a questão da reforma agrária passa a compor a pauta das prioridades com vistas ao estabelecimento pleno da cidadania por meio da garantia do direito à terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) já demonstrava sua preocupação com a educação escolar de crianças e jovens nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. E apontava a necessidade de formar politicamente seus próprios quadros. Nesse processo destaca-se a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, fundado em 1984, para organização dos camponeses, uma vez que:

O Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra, também conhecido como Movimento dos sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro (CALDART, 2007, p.1).

Resultado desse processo foi, nos fins da década de 1990, a realização do 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1997) e da 1ª Conferência

Nacional por uma Educação Básica no Campo (1998). No bojo das lutas dos movimentos em defesa ao direito à terra, chega-se a Constituinte de 1988 que universaliza o acesso à educação, garante o direito à terra, reconhece as lutas sociais e suas organizações, e estabelece uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Nº 9.394/96 e esta elaborada com base nas demandas histórica da sociedade brasileira, destina um único artigo para a educação dos sujeitos do campo, a saber:

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

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

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

III – Adequação á natureza do trabalho na zona rural.

O Art. 28 trata a educação às populações rurais correlacionando-a ao contexto regional em que estará se dando este processo, porém, é em abril de 2002 são instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, fruto da reivindicação dos movimentos sociais ligados a luta pelo direito a terra, pois historicamente vem defendendo o direito a uma educação que seja orientada pelo modo próprio de viver das comunidades, de defesa do território, de desenvolvimento com sustentabilidade, desvinculada da visão urbano-centrada, uma vez que esta visão considera

Urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo (DOEBC, 2002).

Neste sentido, é a sociedade como um todo que tem o dever de construir escolas do campo. Afinal, uma escola do campo é um tipo diferente de escola, pois, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura.

É fundamental, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento que assumam e lutem por esta identidade e por um projeto de futuro, concebendo esse modelo de desenvolvimento para a construção de outro projeto de sociedade, valorizando os conhecimentos já produzidos pelos educandos, por meio de suas vivências socioculturais, na diversidade dos sujeitos, dialogando entre educação e experiência de vida, visto que somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo, isto porque

A educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2012, p.123).

Este é um dos grandes desafios para a Educação do Campo é a diversidade de identidade desses sujeitos, seus processos formativos e a pluralidade existente neste contexto. Haja vista que, são trabalhadores e trabalhadoras rurais que têm no movimento social a representação de suas necessidades.

### **3.2. Educação de jovens e adultos e contemporaneidade**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que ultrapassam a questão educacional. A oferta de EJA representa o resgate de uma dívida histórico-social com os que não tiveram acesso à escolarização básica na idade própria ou por algum motivo não concluíram o ensino regular. Agora, essa população precisa voltar à escola porque o mercado de trabalho está exigindo e isso se reflete na qualidade de vida e na prática social desses indivíduos, o que resulta em um grande número de jovens e adultos em busca de alternativas de estudo.

A educação escolar de jovens e adultos no Brasil compreende ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos. Embora a Constituição assegure o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, a oferta de

serviços de escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial.

Conforme afirmado no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), diversidades e desafios precisam ser considerados quando pensadas as políticas e práticas educativas para a EJA, não somente por ser uma modalidade de ensino complexa, mas por estar agregada à inúmeras formas de políticas públicas, direcionadas aos alunos, docentes, de forma educativa e no mundo do trabalho,

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômicos e culturais. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (BRASIL, 2009, p. 28).

Esta realidade é importante para compreendermos como a Educação de Jovens e Adultos foi e é pensada nos dias atuais. A forma como as políticas públicas estão sendo distribuídas nos estabelecimentos de ensino que possuem esta modalidade e entender de fato o porquê que o perfil destes educandos vem se modificando com o passar dos anos. Deste modo, torna-se necessário recapitular a história da EJA neste processo.

Remontar parte da história justifica-se também para compreender a posição da EJA no campo das discussões sobre as políticas educacionais, a partir da compreensão da política pública enquanto a concretização de ações conjuntas entre o Estado (união, estados, municípios) e a sociedade civil organizada, para consolidar o direito à educação destes sujeitos. Pois a EJA sempre se desenvolveu em forma de campanhas, projetos ou programas, que visavam apenas à alfabetização de determinados grupos, dotando os sujeitos de algumas competências elementares como assinar o nome ou decifrar alguns códigos e símbolos do mundo alfabético, com a intenção de reduzir índices estatísticos:

Talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p.19).

Os antecedentes históricos da EJA, mas especificamente da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, n. 4 024/61; da Lei da Reforma, n. 5 692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau e da nova LDBEN n. 9 394/96, aprovada após oito anos de debates tendo a frente o Congresso Nacional, retratam o modo como esta modalidade de ensino foi se redefinindo no sistema educacional do país.

O foco das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 4 024, de 20 de dezembro de 1961 se deu em torno da defesa marcante da iniciativa privada nas atividades de ensino, transformando o debate partidário em ideológico que na opinião dos educadores da época desfavorecia a democratização da educação brasileira, ao possibilitar a destinação de recursos às escolas particulares (MOURA, 2003). Mesmo assim, finalmente, pela primeira vez definia-se um desenho estrutural da educação do país, em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa Lei tinha como objetivo “proporcionara o educando a formação adequada ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Estabelecia, ainda, como sendo função do sistema educacional, a formação do cidadão incluindo a qualificação para o trabalho.

A redefinição na mudança estrutural do sistema de ensino se deu sob o regime ditatorial que se instalou no país em 31 de março de 1964, tendo início um longo período de administração centralizadora e incontestável. Experiências educacionais consideradas politicamente perigosas foram proibidas pelo governo, seus idealizadores cassados, presos, exilados ou arbitrariamente aposentados.

A Constituição de 1969 mantém em seu texto praticamente todo o viés restritivo da carta anterior, mas, pela primeira vez, usa a expressão “direitos de todos e dever do estado” para a educação, retoma o vínculo dos recursos para os municípios beneficiários com parcelas

menores na repartição de impostos, responsáveis legalmente pela ofertado Ensino Fundamental os quais, deveriam destinar 20% dos impostos arrecadados para a educação (BRASIL, 2000). Contudo, no texto constitucional de 1969, a vigilância se fez sentir de forma explícita em relação às atividades docentes, pois as escolas viviam sob rígido controle dos agentes políticos do Estado sendo publicados à época vários atos institucionais contra a liberdade docente, como já mencionado, dentre os quais, a instalação de processos arbitrários ordenando a demissão ou aposentadorias de professores, fazendo com que os profissionais remanescentes fossem obrigados a trabalhar “sob o risco da censura e delação” (ARANHA, 1996, p. 212).

Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. Entretanto, considerando que essa modalidade de educação não deve ter como finalidade somente prover os alunos com os conteúdos dos quais foram privados na idade própria de escolarização, mostra-se necessário favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para que possam exercer sua cidadania e inserir-se em uma vida social e produtiva atuante, pois frequentemente o aluno busca na escola um lugar para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

Atualmente, a EJA está fundamentada na LDBEN n. 9 394 de 20 de dezembro de 1996, artigos 37 e 38 que lhe conferem a dignidade própria com maior amplitude. Além de assegurar a oferta de oportunidade escolar aos jovens e adultos, fora da idade prioritária prevista em lei, estabelece a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada da que normalmente é aplicada no trabalho com crianças, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias organizacionais e sistemáticas de avaliação. A ideia é que a escola considere as experiências construídas nas relações de trabalho e no contexto social, respeitando os diferentes perfis do aluno jovem e adulto que está presente nesta modalidade.

No que diz respeito aos conteúdos estruturantes da EJA, estes são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio, porém com encaminhamento metodológico diferenciado. As DCEs da EJA (2006, p. 26) ressaltam que “o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada”. Na verdade, estes devem ser “abordados integralmente considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história devida (DCE/EJA, 2006, p. 26)”. E isto infelizmente ainda é desconsiderado na Educação de

Jovens e Adultos quando estes educandos são alunos do campo, assim como há necessidade de se entender o contexto e o ritmo da aprendizagem, como afirma-se nas DCE/EJA:

há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio destas Diretrizes apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados (DCE/EJA, 2006 p. 28).

Cada sujeito possui sua história e cultura, tantos e outros motivos para trabalhar ou apenas estudar e possui um motivo tão próprio para retornar. Mediante isto, mostra-se necessário uma ação integradora do aluno com a sociedade através da escola, dos professores, de forma que estes sujeitos busquem reais alternativas para apreender. Segundo Freire (1997, p. 25), “Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção”. E a escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação.

Com o bom desenvolvimento de práticas educativas que efetivem esta aprendizagem, os alunos da EJA terão possibilidades de uma formação satisfatória que lhes preparem para novas oportunidades e, assim, sendo capazes de orientarem-se a partir dessa nova retomada, observando o que o Art. 37º da LDB descreve, uma vez que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Mas, através dos estudos desenvolvidos sobre a EJA, constatamos que existem inúmeras situações que podem ter ocasionado a interrupção dos estudos destes alunos e fatores importantes que instigam a grande procura de alunos que pretendem concluir seus estudos por meio desta modalidade. Podemos citar entre os condicionadores desta interrupção, a evasão escolar em detrimento de trabalho, os altos índices de reprovação no ensino regular e até mesmo a desmotivação interligada a todos estes fatores, onde infelizmente, muitas vezes a própria escola os induz.

Especificamente no contexto da EJA, o processo de ensino e aprendizagem amplia as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno.



Deste modo é interessante evidenciar as desigualdades sofridas no processo de escolarização destes alunos, pois são manifestadas a todo tempo de diversas maneiras e expressões, dentro e fora do ambiente escolar.

Há alunos que não querem aprender e não aprendem, entretanto, também há os que não aprendem, mas que se esforçam. Porém, tudo requer prática, aí se você não pratica será e estará todo tempo alienado, como nos afirma Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1986) “ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho”. No caso, tratando-se da EJA/Campo sabemos que estes sujeitos possuem vivências e estreitas relações com o mundo do trabalho, pois desde muitos jovens lidam com agricultura, extrativismo, pesca e adiam seus estudos em decorrência da carência existente no município de trabalhadores que saibam lidar com o território campesino.

A partir do que nos mostra a realidade podemos pensar a escola para a EJA sob diferentes perspectivas: a escola como espaço de sociabilidade, de transformação social, a escola como espaço de construção do conhecimento. É válido ressaltar que atualmente este público está se interessando e voltando para escola com intuito de obter conhecimento e melhor qualidade de vida profissional, sendo assim,

Os jovens e adultos que procuram a EJA embora tenha uma bagagem de conhecimentos adquiridos de forma informal, fundados em suas crenças e valores já constituídos, tem necessidade da educação formal para satisfação de necessidades pessoais ou referentes ao mundo do trabalho. (MEDEIROS, 2008. p. 10)

É preciso viabilizar aos alunos da EJA uma educação que restaure vivências, experiências e conhecimentos que os diferem dos alunos da educação regular, pois em sua maioria, são mães e pais de família que retornaram aos estudos na expectativa de inserissem na sociedade da qual estiveram por muito tempo excluídos. A EJA é conhecida como um campo caracterizado historicamente por ações “tímidas” e por controvérsias no âmbito das políticas educacionais traz como marca a diversidade de sujeitos cujos direitos tem sido negados historicamente (OLIVEIRA, 2011).

Neste sentido, reitero a importância do currículo na efetivação da aprendizagem destes alunos, pois o currículo voltado para estes educandos está distanciado da sua própria cultura, e o entendimento da cultura como prática social tem uma relação intrínseca com o currículo,

este, deve ser compreendido como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados e/ou compartilhados.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. (MOREIRA, 2007, p. 28).

É o currículo que movimenta todo o processo do conhecimento entre os sujeitos. Na EJA esse movimento se dá de forma contínua, de maneira formal e informal, onde a escola passa a ser o ponto de encontro na troca de vivências e experiências dos sujeitos do campo.

A ideia da escola como produção de significados e de possibilidades emancipatórias é central nas reflexões de Freire. Para Freire “a escola não é boa, nem má em si, depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende”. (FREIRE, 1992, p.38). A partir dessa reflexão sobre a escola e o seu papel, Freire nos instiga a compreender a escola como um espaço em que se ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo.

Para Paiva (2004) pensar um currículo para o Ensino Médio, na modalidade EJA, exige admitir que se este nível de ensino, embora integrante da educação básica, não vem sendo oferecido à medida da demanda para os que se encontram em adequada relação idade-série. Arroyo (2007) compreende que o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima a imagem que, como docentes, temos dos alunos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos. Como afirma Arroyo:

E sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. (...) Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. (ARROYO, 2007, 23).

Refletir sobre o processo de ressignificação da EJA, focalizando o papel constitutivo da cultura e suas influências na construção de práticas curriculares na EJA nos contextos de escolarização, exige um conjunto de medidas nas práticas pedagógicas desta modalidade. De fato, a organização curricular é a base para o desenvolvimento crítico e reflexivo deste aluno que já está na sala de aula com uma rica bagagem histórica e social, porém sabemos que no meio rural não há todo um direcionamento para planejar um currículo voltado ao contexto destes alunos.

E é este o grande avanço que estamos buscando desencadear na Educação de Jovens e Adultos, pois a EJA está se reconfigurando no sistema educacional. Podemos verificar que o perfil dos estudantes também se modificou, antes o público alvo destas turmas era composto por pessoas na faixa etária de 25 a 40 anos e ultimamente são mais jovens do que adultos formados. Isto implica no sentido de como a escola vem sendo retratada por estes estudantes, que por inúmeras vezes optavam pela EJA para recuperar os anos que perderam de estudos e hoje em dia utilizam esta modalidade para adiantamento de dois anos de ensino médio por um ano.

Falar da EJA é falar de um movimento de (re) construção que não nega de modo algum as experiências dos sujeitos que retornam às salas de aula, é sobretudo diálogo. A EJA deve ser tratada como espaço de construção de conhecimentos que deve valorizar os saberes trazidos pelos sujeitos, constituídos ao longo de suas histórias, privilegiando o acolhimento e os interesses destes sujeitos, jovens ou adultos, que retornam a EJA para dar continuidade a sua escolarização.

### **3.3. Jovens e adultos do campo: sujeitos de direitos**

Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler. (ARROYO, 1999, p.20).

É necessário que o campo seja visto por suas especificidades, sem negar os problemas e avanços que constituem sua historicidade, pois estes alunos do meio rural são sujeitos de direitos. O campo deve ser então, um lugar valorizado, de educação formal ou não-formal, de

saberes e conhecimentos que ninguém tira do outro, lugar de emancipação humana e libertação das pessoas, de desenvolvimento de competências para a vivência da cidadania, da dignidade, do respeito e da igualdade e justiça social (FREIRE, 2011).

**Figura 12** – Escola rural do Município de Salvaterra



**FONTE:** Dário Pedrosa, 2007

As escolas do campo existentes em nosso município têm situação física relativamente boa, quando se fala em infraestrutura; mas ainda há a ausência de políticas públicas voltadas para realidade destas populações rurais. Não há profissionais qualificados em suas respectivas áreas, dentre outros fatores que podem interferir diretamente no rendimento escolar de nossos alunos.

A educação do campo acontece em suas respectivas comunidades, porém acontece somente na Educação Básica, a escolarização, em específico, acontece de forma contínua. E durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Na EJA formada por alunos do campo, esse processo é marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio e se fortalece no contexto das relações sociais, onde de fato é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Mediante isto, podemos constatar a importância de atrelar estes sujeitos aos seus modos de vida e de luta, pois a Educação do Campo nasce nesse cenário de disputa.

A necessidade de se preservar as raízes do povo do campo, e ainda de formar sujeitos capazes de desenvolver suas atividades profissionais em seu lugar de origem, rotula os

sujeitos a uma vida conformada no campo onde as expectativas os remetem a pensar na cidade como possibilidade para o sucesso.

A ideia de que o urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece toda a infraestrutura, pois a cidade é o lugar da tecnologia e do futuro promissor, enquanto o campo é o lugar do atrasado, da ignorância, e da pobreza (GIDDENS, 1991). Mas entendemos que a dura realidade do homem camponês e da educação que este recebe se constitui num forte entrave nesse processo de constituição de suas identidades de sujeitos camponeses, pois muitos, infelizmente, ainda têm muita vergonha de ser do campo e essa vergonha o impede de elevar a sua autoestima. Muitos querem ir para a cidade por acreditar que lá serão melhor vistos.

Portanto, a especificidade da Educação do Campo é justificada pelo fato desta, ultrapassar os espaços escolares, desconstruindo estes conceitos criados sobre a escolarização no meio rural, pois está presente na organização produtiva e lúdica dos povos do campo. Como nos afirma Brandão (1985):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

No tocante a escolarização, entendemos que esta ao acontecer no meio rural deve estar pautada em princípios que respeitem a realidade dos indivíduos, garantindo uma intervenção mais qualificada, consciente e eficiente na sociedade e no meio ambiente. A educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial, de modo que a escolarização torna-se o processo de aprimoramento de conhecimentos já acumulados de quem já lida com o campo. Educa-se o tempo todo, o interessante é tratar a realidade desses sujeitos quando se projeta um desenho de escola seja no *campo* ou na *cidade*.

Formar sujeitos de direitos nas salas da EJA implica em um trabalho sócio e educativo árduo, tendo em vista que esse público tem suas especificidades e necessita de uma educação que dialogue com suas realidades. É preciso um diálogo constante em busca de sensibilizá-los

que ocorra num processo de desconstrução e construção de valores acerca dos direitos que estes educandos do campo desconhecem, possibilitando “a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora.” (TAVARES, 2007, p. 491).

Portanto, é preciso construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando que são sujeitos de direitos. E isto implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas, favorecendo sua participação e que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição se conseguir “moldar estes estudantes”, sabendo que estes jovens e adultos possuem trajetórias de vida e de escolaridade marcadas pela interrupção, exclusão e insucessos. Para tanto, é essencial que este processo formativo procure conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos e de, fundamentalmente, pensar nas inúmeras possibilidades de um futuro mais promissor para todos aqueles que encontram nessa modalidade educativa a última chance de escolarização.

#### **4. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DA EJA**

Nessa seção, à luz do material empírico coletado com o estudo de campo, apresentaremos, em linhas gerais, as trajetórias de escolarização dos sujeitos da modalidade EJA, focalizando a forma como o mundo do trabalho é pensado pelos alunos, bem como o mesmo interfere no processo educativo dos/as educandos/as, entre desafios e expectativas.

##### **4.1. Permanência na EJA: em busca de qualidade**

Diante da nova realidade educacional em que estamos inseridos, enquanto professores, gestores e educandos, há uma preocupação cada vez maior de todos com a qualidade da educação que é ofertada nas escolas públicas e que garante o acesso ampliado à escolarização dos mais diversos sujeitos.

Pensar e estabelecer critérios de qualidade na EJA depende bastante da organização escolar para esta modalidade. É refletir acerca do currículo que está sendo trabalhado, da prática dos educadores, é pensar em um atendimento cada vez melhor desse público tão variado que se matricula na EJA buscando compreender o ponto de vista do outro e como estes alunos explicam para si o seu percurso escolar.

O Plano Nacional de Educação (2001- 2010) - Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta um diagnóstico da EJA, suas diretrizes e metas. Pautando-se na ideia de se estabelecer parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA, respeitando a diversidade e especificidades desse público.

Ao contemplar todas as modalidades de ensino, este plano apresentava como objetivos principais: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais pública e a permanência, com obtenção de satisfação; a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos específicos da escola e da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares e equivalentes. (BRASIL, 2001).

Embora aprovado em 2001, o PNE não obteve resultados expressivos, limitando se apenas ao diagnóstico e ao levantamento das diretrizes e metas. O PNE, de fato, não criou

uma proposta de educação que sanasse os problemas presentes em todos os níveis, etapas e modalidades, levando a disputa entre elas.

É notável a dificuldade de determinar o conceito de qualidade na EJA. Ainda assim, partindo desses conceitos, identificam-se alguns indicadores que podem ser observados na busca de uma educação de qualidade. Existem graves problemas que cercam a educação como prática social. Eles surgem da inadequação das políticas postas em ação para equacioná-los. Gadotti (2010), A esse respeito, indica alguns fatores que influenciam a qualidade da educação,

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (GADOTTI, 2010, p.17).

Isto exemplifica a necessidade de ações de combate ao analfabetismo e a crescente demanda de jovens e adultos a escolarização. Destacam-se alguns pontos fundamentais que podem impactar a qualidade da EJA: a qualidade estabelecida pelos respectivos sistemas, dos profissionais da educação, da gestão educacional, das ações que determinam a qualidade esperada na ação educativa.

Segundo Álvaro Vieira Pinto (2003, p, 27), “A educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente”. O desafio da educação de adultos é o pensar globalmente e atuar localmente, junto às dificuldades estruturais, financeiras e as exigências do mercado de trabalho.

De certa forma, ainda vemos que a proposta educativa mais aplicada continua representando o trabalhador assalariado como a única forma de inserção na sociedade do trabalho, do capitalismo, desconsiderando outras formas concretas de subsistências de seus educandos. E a escola, como espaço de escolarização, possui uma importante função na escolha feita pelo aluno, em relação ao mundo do trabalho. Entretanto, a escola também pode desconstruir essa visão do aluno ao distorcer sua proposta de trabalho concreto já vivido pelo



educando, principalmente se este já estiver inserido no mundo do trabalho como é o caso da maioria dos alunos que estão na EJA- Ensino Médio.

Conforme alerta Zago (2000, p. 20), ao estudarmos sobre a realidade escolar nos meios populares, é preciso que levemos em conta também outras dimensões da vida do aluno além da estritamente escolar, entre elas a participação deste no trabalho e a rede de relações sociais da qual faz parte. Sendo fundamental que as trajetórias de vida destes sujeitos sejam analisadas, haja vista que a escolarização por si só não garante que este estudante esteja inserido dentro dos padrões de uma sociedade seletiva.

Neste sentido, ao tratar de sujeitos que fazem parte do público da EJA é preciso compreender as necessidades e as expectativas de escolarização como uma forma de se levar em conta as especificidades desse público, sobretudo no contexto cultural em que vivemos. Este aluno retorna os estudos com novos projetos, novas expectativas, e que necessariamente levaram tempo para que fossem amadurecidas.

Partindo dessa concepção, constatamos através das pessoas entrevistadas que retomar os estudos levou tempo, mesmo porque havia falta de interesse em voltar a rotina de estudante, como podemos verificar nesses depoimentos:

**[Quando você achou melhor voltar?]**

\_ Quando vi meus filhos começarem a estudar... Voltei por eles, pra dar apoio. Meu pai não tinha cobrança pra estudo. Ele era analfabeto, mas tinha sua terra pra plantar(...)O caso dele era que eu trabalhasse (...).Passava muito tempo no trabalho, e estudar não era muito importante pra mim, mas olha que já até tô terminando, passou rápido e hoje ninguém fica sem estudo, só se não quiser. (**JOSÉ**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Voltar a estudar foi muito difícil, já tinha minha vida toda acertada, levantava cedo, fazia as coisas de casa... Voltei pra ter uma vida nova. Minha mãe sempre se preocupava comigo, na verdade, por ela eu nunca paravade estudar, mas tive filhos e não tinha como (...). Hoje não tô nova, e se pudesse não tinha parado no tempo. Quem sabe depois da Eja eu não passo na universidade. (**MARIA**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Não gosto de ficar parada. Quero me sentir útil. O estudo pode dar outro horizonte... A parte chata é lidar com professor duro, que não conversa e que não mostra outros mundos pra gente (...).Minha vó sempre dizia que estudar é o melhor caminho. Eu achava que não, mas comecei a ver que muita gente da minha comunidade dava certo depois que se formava. (**ANA**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ O estudo já tem mudado minha vida. Só que eu custei a ver essa importância. Na verdade, eu sempre fui ignorante. Mas não quero concluir e

parar de pescar. Acho que com mais conhecimento, posso fazer muita coisa diferente, faltava vontade de estudar, porque escola até que tem. (PEDRO, entrevista cedida em março de 2016).

Ainda hoje temos a ideia que o sucesso na vida vem de uma sociedade escolarizada, este é um dos fatores que dificultam a visibilidade das oportunidades presentes na sociedade, e conseqüentemente na escola, onde muitos cidadãos não tem acesso à EJA ou até mesmo à escolarização na infância e adolescência por existir um “muro” que bloqueia-os da escolarização.

Constatamos por meio das falas dos entrevistados, como o estudo toma importância com o passar do tempo, o trabalho se mostra como o grande incentivo de garantir qualidade de vida, mas os discursos vão sendo reformulados a partir de que os sujeitos passam a estudar novamente, em meio a um mercado de trabalho competitivo onde a certificação não consegue segurar emprego de ninguém e se qualificar é a mais sensata escolha.

Sendo assim, o grande desafio para se alcançar a qualidade social na educação estaria no desenvolvimento de um projeto de escola que conseguisse atender à diversidade de alunos, promovendo aprendizagens significativas, a partir de diferentes capacidades e interesses, promovendo condições para o enfrentamento das desigualdades e da pobreza presentes numa sociedade capitalista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica expressas no Parecer CNE /CEB nº 07/2010 explicitam que “socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos na escola” (BRASIL, 2010 a, p. 15). E sobre a permanência do estudante no espaço escolar, destaca que

No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento (BRASIL, 2010 a, p. 16).

Dessa forma, o entendimento do sentido de qualidade social na EJA impulsiona o reconhecimento do direito de todos à educação, buscando meios de garantir a presença destes

sujeitos na escola, tornando o papel de todos os atores que compõem a instituição. Portanto, as experiências e os conhecimentos adquiridos no processo de lutas e movimentos sociais podem e devem fazer parte da proposta curricular da escola. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, esses elementos são decisivos no processo de formação de identidades plurais, e garantem o vínculo deste aluno com a escola.

A grande dificuldade de manter este aluno na escola durante todo o ano letivo é garantir que as aulas sejam proveitosas e dinâmicas. Aluno não gosta de professor conteudista que vise apenas depositar conteúdos sem fazer uma relação com o modo de vida e trabalho dos sujeitos educandos. É pensar na EJA, selecionando saberes pertinentes ao seu conhecimento de mundo, extraindo da turma o que mais seria interessante de se estudar em sala de aula. Claro que, tudo isso com acompanhamento pedagógico da escola, professores e alunos.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos é muito marcada pela desistência dos estudos, onde número de evasão dos alunos é mais frequente que nas demais turmas de ensino regular, pois eles são desestimulados por vários fatores. O educando que vai pra EJA não espera ter uma condição favorável por estar nesta modalidade, porém, há situações que estes sujeitos não conseguem administrar no decorrer do ano e acabam desistindo.

Esta análise foi feita a partir dos discursos dos entrevistados sobre o que os motivou a retornar os estudos. Entretanto, há inúmeros motivos que podem explicar a evasão na sala de EJA, observe a tabela abaixo.

**Tabela 3 – Possíveis Justificativas para evasão dos alunos da EJA**

<b>JUSTIFICATIVAS ALEGADAS PARA O ABANDONO DOS ESTUDOS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Trabalho	13
Gravidez	1
Cansaço	3
Nenhum	4
Motivos pessoais	2
Não tinha com quem deixar os filhos	1
Doença na família	1
Desinteresse	2
<b>Total</b>	<b>28</b>

**FONTE:** Elaborado pela autora, 2016.

Ao perguntar nas turmas de EJA quais seriam os principais motivos que levavam os sujeitos a interromper os estudos, os alunos relataram os argumentos expostos na tabela acima, são motivos tão próprios destes sujeitos que retornam aos estudos conscientes de que há prós e contras, e como se esperava, o trabalho emerge como justificativa prioritária em relação à escolarização. E diante destes motivos apresentados, nossas pesquisas acerca da EJA nos possibilitam entender o universo destes educandos, com sonhos e expectativas, respeitando seu tempo específico.

Treze dos vinte e oito estudantes presentes na turma alegaram o trabalho como principal justificativa para o abandono da escola. Sobre a relação trabalho e educação, Haddad (2000, p. 15) lembra:

O conjunto das pesquisas que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho. Este fato nos parece indicar a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas sociais a educação e o trabalho, a fim de compreender a intersecção necessária de ambas nesta modalidade de ensino (HADDAD, 2000, p. 15).

A escola precisa ir além dos conhecimentos escolares e procurar um aprofundamento no reconhecimento das necessidades dos alunos, principalmente no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho. São muitos trabalhadores e trabalhadoras em nosso país, penalizados pela falta de escolarização, e que tende a optar desde muito cedo pelo trabalho ao invés do estudo, para garantir uma vida estável.

Deste modo, analisar a evasão exige um olhar diferenciado para os sujeitos educandos, o que compreende uma análise das suas trajetórias de vida. Sobre esse aspecto, lembra o professor Miguel Arroyo (2005, p.46) que

Os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado?

O autor aponta para um grande desafio da escola das camadas populares, que representa o Estado na oferta do direito à educação. No entanto, há que se pensar que a escola inclusiva ainda se constitui como uma realidade recente, em fase de construção.

Arroyo afirma, contudo, que os alunos que conseguem concluir seus estudos, são frutos dessa escolarização a qual já possibilita a ele uma participação mais qualificada e mais igualitária nos espaços de convivência e socialização, nos quais, durante as conversas, o educando tem condições de opinar.

As diferenças culturais são fatores de estratificação social. O público da EJA é marcado pelas grandes desigualdades sociais, pela pobreza e por residir em áreas periféricas dos centros urbanos. Assim, a discriminação por endereço é outro elemento que constitui a especificidade dessa modalidade de ensino. Diferentemente das áreas urbanas, o meio rural é, normalmente, identificado como local do analfabetismo, do atraso e do povo simples enquanto que nas áreas próximas ao centro são naturalmente vistas como a área mais urbanizada, lugar de sucesso, e esta diferença é a maior causadora de estranhamento dentro da escola.

Do ponto de vista da diversidade cultural, o educando demonstra que compreende o caráter sociocultural do espaço escolar e, conforme destacamos anteriormente, a escola é marcada pelo encontro de múltiplas culturas, com visões de mundo, conceitos e escalas de valores. Entretanto, em certas circunstâncias, o contato com o novo é perturbador, pois questiona pontos fundamentais de nossa relação com o mundo.

Do ponto de vista da escolarização, como destaca McLaren (1992), os estabelecimentos educacionais hierarquizam a relação entre educador e educando, instaurando uma separação clara entre quem é detentor do conhecimento e quem é ignorante. De acordo com Arroyo (1998), a sensibilização do educador com a totalidade da formação humana do educando é a demonstração da existência de vínculo educador-educando. Para ele, o processo educativo precisa sintonizar com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais em que os alunos estão inseridos, ou seja, em espaços e tempos de socialização, individualização e construção de identidades diversas.

Para os alunos, a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que tenham especialmente um significado, pois sabemos que

muitas vezes este aluno esperam aprender o que acham necessário ao acréscimo do seu aprendizado.

São pessoas que já formaram sua visão de mundo pelas experiências vividas e que têm suas crenças e valores já constituídos. Além disso, tem sua própria concepção de escola:

**[Qual a importância da escola?]**

\_ A escola é muito importante. Mas o diploma é mais ainda, ainda mais na sociedade em que vivemos. Pra mim, nem sempre quem tá trabalhando tem mais conhecimento, principalmente quando consegue um emprego e outra pessoa não, ele pode não saber, mas tem diploma. Acho desigualdade! (**JOSÉ**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Estudar é importante. Mas a gente não aprende só com a escola, Antes não conseguia ajudar ninguém, agora até ensino os outros. O mais importante é que a escola passe a aceitar as diferenças, na sala então é o que mais temos, do evangélico ao macumbeiro (risos). (**MARIA**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ É muito fácil pra criança não abandonar a escola, mas depois que a vida te oferece certas situações, você tem que escolher, na verdade, eu estudo ou eu trabalho? Eu pensava nisso sim, mas vi que mais que importante do que a escola, era eu concluir meus estudos e isso só ela pode dar! (...) (**PEDRO**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ A escola de hoje não é só de estudar (...). Tem que ser um espaço que nos ensine nossos direitos, que nos ajude a escolher um caminho. Antes eu sabia que a escola não era vista assim. Os professores eram durões, tinha a sabatina, e quase ninguém tinha como recuperar o tempo perdido. Se parasse de estudar naquela época eu não voltava tão cedo pra escola. (**ANA**, entrevista cedida em março de 2016).

As expectativas em relação à escola vêm mudando no pensamento crítico dos alunos adultos, assim como os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores. Pois, a EJA vem perdendo sua identidade, na medida em que passa a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade.

Os alunos adultos presentes na EJA são conscientes que a função da escola passa somente da escolarização, pois mostra-se um espaço de socializar conhecimentos, formar novos olhares para o que estes educandos podem encontrar nessa sociedade que ainda está em construção. Por meio dos depoimentos, conseguimos perceber que estes adultos constataram a

diferença da escola proposta hoje, onde o aluno pode fazer uma filtragem daquilo que ele espera aprender em sala de aula e aplicar na sua vida social.

A Escola Ademar de Vasconcelos traz uma proposta diferenciada quando enfatiza o papel do educando no processo formativo, quando destaca projetos sociais que trabalham todas as turmas e turnos que fazem esta instituição ser reconhecida no município pela agregação de todos os sujeitos protagonistas, os alunos. Como destaca **MARIA**, aluna da EJA:

Gosto da proposta sociocultural que a escola trabalha. Isso até surpreende a maioria dos alunos. Só tem todo esse sucesso porque os alunos jovens e os alunos adultos estão interessados em banir essa visão que o “Vasconcelos” tem de que só aceita os alunos problemas, os da roça, os Jeca Tatu. Eu me sinto muito bem aqui. Não tenho vontade de procurar outra escola porque senão vou ficar parada demais (...). Aqui eu me sinto útil. (MARIA, aluna da EJA).

A aluna é bem crítica ao usar o termo ‘útil’, pois fala que a participação dos alunos no desenvolvimento dos projetos da escola é visível. No “Vasconcelos” há projetos sobre cultura, racismo, machismo que compreendem a realidade dos educandos e perpassa os muros da escola.

**Figura 13** – Projetos desenvolvidos na Escola Vasconcelos



**FONTE:** Arquivo da Escola Ademar de Vasconcelos, 2013.

A Escola Vasconcelos é referência no Projeto de Combate ao Racismo no município de Salvaterra e dispõe de uma agenda anual para o desenvolvimento de inúmeros projetos, pois conta com a participação dos alunos no desenvolvimento dos projetos da escola.

**Figura 14** – Projeto sobre a Valorização da Cultura Local



FONTE: Arquivo da Escola Ademar de Vasconcelos, 2014.

Os projetos desenvolvidos pela escola acontecem, na maioria das vezes, durante três vezes ao ano, sendo o de Combate ao Racismo, o mais importante dentro do município de Salvaterra. Este projeto tem caráter social muito forte dentro da instituição devido maioria dos alunos que compõem as turmas do turno da tarde serem oriundos de Comunidades Quilombolas. Este projeto já foi premiado nacionalmente por possui uma ação pedagógica influente na sociedade marajoara.

**Figura 15** – Projeto de Combate ao Racismo



FONTE: Arquivo da Escola Ademar de Vasconcelos, 2016.



**Figura 16 - Projeto de combate as drogas**



FONTE: Arquivo da Escola Vasconcelos, 2014.

A escola também se preocupa com temas atuais e que podem estar sendo trabalhados dentro da escola por meio de projetos interdisciplinares, facilitando o envolvimento com os alunos e quebrando paradigmas que a escola só deve ensinar conteúdos, esquecendo a visão humanitária que ela pode estar oferecendo à inúmeros alunos jovens que chegaram a vivenciar situações de vulnerabilidade.

A partir desta prática, de fato a escola passa a ter uma significativa participação na construção de um aluno crítico, pensante e que apesar de estar na fase adulta, como é o caso da EJA, tem possibilidades de inserir em um modelo de sociedade diferente da que seus familiares viveram. Claro que o diferencial não está somente no desenvolvimento de projetos, é a garantia deste aluno que se fortalece quando ele não se torna apenas mais um estudante em sala de aula, mais quando consegue construir um conhecimento significativo, ou seja, estabelece relações entre o que é ensinado no contexto escolar e as práticas sociais que de fato acontecem.

Somos conscientes que certamente a evasão na EJA, assim como nos outros níveis, jamais deixará de existir. No entanto, a escola precisa trabalhar para que esses percentuais diminuam gradativamente e mais alunos concluam o seu processo de escolaridade. A partir dessa aproximação da realidade dos educandos e do desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem, passos serão dados na promoção de um trabalho de qualidade social.

O principal objetivo da EJA que deve ser formar indivíduos emancipados e atuantes na sociedade, por meio da promoção da dialogicidade de conteúdos relevantes e atuais, ainda não vem se concretizando. As aulas tornaram-se o reflexo das salas de ensino regular, com conteúdos aligeirados, sem relação com o modo de vida e trabalho desse adulto que está em sala de aula. Tornando-se um fator que inviabiliza uma educação adequada e de qualidade para o público da EJA, conforme afirma Pierro.

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (PIERRO, 2005).

É possível entender como esta falta de sensibilidade do currículo influencia no aprendizado. Por meio dos relatos dos alunos sobre sua concepção de escola, pode-se constatar que as transformações ocorridas na sociedade têm influenciado para que as pessoas retornem à escola, pois, no atual mundo globalizado, não há mais possibilidade de se manter inserido no mercado de trabalho sem ser escolarizado. Todavia, é perceptível que há uma contradição na ideologia do sistema capitalista, pois é exigido que os indivíduos saibam ler e escrever mas não são oferecidas condições adequadas de aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos que a educação oferecida para esses sujeitos está muito fragilizada, pois somente aulas com conteúdo não permitem que os educandos possam fazer uma reflexão a cerca das suas realidades enquanto sujeitos históricos e transformadores da sociedade e nos faz repensar sobre o que seja, de fato, qualidade na EJA.

#### **4.2 Alunos da EJA: quem são estes sujeitos?**

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. Atualmente este público se difere, os adolescentes passam a ocupar as salas de EJA, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida.

Pensar a diversidade etária e geracional significa enxergar os jovens e os adultos presentes no ambiente escolar. Os alunos matriculados nas turmas de EJA, da escola Ademar de Vasconcelos, possuem idades diferentes, são de gerações diferentes, porém com expectativas comuns em relação a consciência do direito à educação.

É importante destacar que não existe a ideia de que o tempo vivido fora da escola foi um tempo sem aprendizagens ou acúmulo de saberes e experiências. Esta confirmação de educação enquanto um processo inerente ao ser humano se desenvolve em diversos contextos sociais, ao longo da vida de cada sujeito.

Embora não se possa negar que os jovens, atualmente, têm maiores possibilidades de acesso à escola, seu percurso educacional é marcado pela descontinuidade. Falar do aluno adulto é procurar esse entendimento pela visão da classe social a que pertence, incluindo os valores, as etnias, o gênero, bem como, a diversidade de participação na sociedade, sobrepondo-se à idade cronológica e o nível de escolaridade que possuem.

Esse adulto é oriundo de um público que ficou durante muito tempo sonhando com o momento de retornar à escola, alimentando desejo e expectativas de concluir algo que teve início na infância ou nem chegou a começar por falta de oportunidades.

**Figura 17 - Tudo junto e misturado!**



**FONTE:** Arquivo da Escola Vasconcelos, 2016.

Os jovens já são reconhecidos como uma faixa etária crescente e expressiva na EJA, contudo, verificamos que a presença dos jovens em sala de aula busca encontrar nessa modalidade um espaço diferenciado para as suas reais necessidades, mas se deparam com

desafios presentes no ambiente escolar. Nesta pesquisa, buscamos elucidar a identidade do aluno adulto, experiente, como uma trajetória de vida recheada de histórias, e assim desvendar uma EJA carregada de frustrações, com alunos evadidos, salas de aulas vazias, enfim.

Em qualquer escola, alguns alunos adultos evadem, pois não conseguem conviver com as especificidades de outra faixa etária, principalmente a dos alunos jovens. O adulto tem dificuldade de participar de eventos que não possuem um foco bem definido. Para eles, a conversa paralela é vista como bagunça, pois provoca a dispersão:

\_ Aluno novo atrapalha, mas a gente não pode falar nada. A gente tem que dar apoio pra eles também.(...) Não é difícil não! Tem dia que a gente tá mais sério. Você sabe né? A idade da gente também. Então chega na hora de estudar você quer concentrar, você não quer pensar em mais nada. Só na aula. (...) (**PEDRO**, aluno da EJA)

\_ Alguns alunos querem avacalhar na sala de aula. Querem dominar até o professor, prefiro até ficar calada. Pra mim são moleques querendo chamar atenção (...) Se a gente não der ibope eles param e a aula continua. Só são uns cinco engraçadinhos. Deve ser pior na sala regular, só vejo benção! (**ANA**, aluna da EJA)

\_ Tenho filhos adolescentes, são birrentos. Acostumei. Na turma tem uns jovens que falam a aula toda, mas são esforçados. Eu me desconcentro com facilidade. Quando eles percebem que tá demais, dão um tempo (...) A professora passa uma atividade e o silêncio entra em cena! (**MARIA**, aluna da EJA)

\_ Até que na sala da EJA o barulho não incomoda tanto, mas é na sala do lado, a do primeiro ano regular (...) Quando chega segunda-feira, eles conversam pra colocar o assunto em dia, ainda mais se forem amigos de comunidade diferente. Eles não sabem esperar o intervalo. (risos) (**JOSÉ**, aluno da EJA)

A diversidade etária e geracional possui o mesmo caráter. Em uma sociedade produtivista, tanto o adolescente quanto o idoso são vistos como pessoas descartáveis, pensamos no adulto como a melhor fase para o trabalho, em uma sociedade capitalista. Porém, os discursos aqui analisados não tocaram nessa questão. Além disso, os dados empíricos salientaram a dificuldade de se trabalhar com o público adolescente. Eles são vistos, não raro, como elemento desestabilizador da prática educativa. Assim, longe de serem compreendidos como sujeitos de direito, os adolescentes são pensados como corpo estranho que provoca mal-estar nos profissionais e educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Os depoimentos acima nos relatam as disparidades existentes nas salas de EJA, onde a diferença de gerações mostra como o estudo pode ser proveitoso ou não em sala de aula e os desafios do professor nesta empreitada. Os alunos entrevistados mostram entendimento sobre o comportamento dos jovens na turma, isso tudo porque também passaram por esta fase. Neste sentido, a educação também se desenvolve por meio de um processo interativo, com a contribuição daqueles que pertencem à geração anterior.

**Figura 18 - Sujeitos da EJA 1º Ciclo**



**FONTE:** Arquivo da Escola Vasconcelos, 2016.

Partindo do que nos mostra a imagem acima, vemos jovens e adultos juntos e misturados na mesma sala, com o objetivo comum de escolarizar-se. Entretanto, nas salas de EJA esta diversidade seja ainda mais estreita, pois são homens e mulheres, adolescentes, quilombolas, ribeirinhos, agricultores, trabalhadores, não trabalhadores que tem a educação de jovens e adultos como uma nova chance de ‘dar certo’.

Esta condição de aluno da EJA vai muito além da interrupção dos estudos na “idade própria”, como afirma a lei. Há um conjunto de fatores, como vimos até aqui, que conduziram esses educandos por esta trajetória de escolarização. Questões culturais, econômicas, históricas e sociais entrelaçam-se numa relação de dependência mútua, não nos permitindo focar apenas na distorção idade-série, reprovação, inúmeras repetências. É preciso considerar as diferentes dinâmicas que ocorrem durante todo o percurso escolar que vivenciaram.

Nossas reflexões sobre a presença dos jovens na EJA apenas corroboram as afirmações de que este público está se reconfigurando nesta modalidade de ensino, traçando novos projetos, participando na construção de novos diálogos com o saber, com o conhecimento, assim nos diz CARRANO (2007):

Caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA". A aposta – e por extensão também o risco – estaria na realização do inventário permanente das trajetórias de vida (Bordieu, 1996) e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da "segunda chance" que é a EJA. Desta forma, a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire (CARRANO, 2007).

Em resumo, o rejuvenescimento do público da EJA, nos últimos anos, gerou um novo desafio para os estabelecimentos educacionais: construir propostas educativas que integrem essas duas gerações que têm em comum o fato de possuir baixa escolaridade. Portanto, não podemos consolidar um perfil ao educando da EJA, pois esta modalidade é constituída por sua diversidade e pluralidade de sujeitos, seja de gênero, raça, etnia, enfim e marcada por sua historicidade dentro do sistema educacional brasileiro.

Aqui o educando da EJA é destacado pelo desejo de aprender e de superar os limites mínimos estabelecidos. Este aluno apresenta satisfação em estar inserido no processo educativo, porém este sujeito não pode ser o único responsável pelo seu percurso educativo.

#### **4.3. O Significado da EJA na vida dos educandos: Sonhos e Perspectivas**

Durante muito tempo a EJA foi vista como a modalidade de ensino que seria a “Tábua de Salvação” dos estudantes atrasados no ano letivo, daqueles considerados “alunos problemas” dentro de sala de aula, dos alunos repetentes, entre outros. Assim como também sempre foi considerada um ensino fragilizado, repleto de desigualdades, onde o aluno simplesmente era visto como mercadoria principal para formar turmas em uma escola pública

sem acesso à novas tecnologias, sem acesso à outras políticas públicas e desprovida de maiores anseios.

A própria história nos relata isto. Entretanto, ao construirmos esta dissertação vimos o quanto é importante a existência da EJA nas escolas públicas de um país com uma extensão continental, onde uma parcela da população ainda é considerada analfabeta. Mesmo assim, em um cenário histórico de ausências de políticas públicas, o campo de EJA se configurou por meio das ações da sociedade. A educação popular fez sua história juntamente com as histórias de lutas do povo, em contraposição

a outra representação corrente em nossa sociedade que prende-se à perspectiva que concebe a EJA como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão e movida pela solidariedade, tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos (FÁVERO, RUMMERT & DE VARGAS, 1999, p 07).

Remontar parte da história dessa modalidade justifica-se também para compreender a posição da EJA nas políticas educacionais, para consolidar o direito à educação dos sujeitos que compõem esse segmento, iniciando pela alfabetização, passando pela ampliação da escolaridade, consolidando o direito de aprender por toda a vida. Deste modo, constatamos que há uma nova reconfiguração da EJA, em que os jovens devem ser vistos primeiramente nas suas potencialidades e não nas suas carências. Entretanto, uma pesquisa de mestrado realizada por Carvalho (2012, p.1) indica alguns motivos da entrada dos jovens na EJA:

a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. (CARVALHO, 2012, p. 1)

O autor relata dois fatores como motivos principais na escolha pela matrícula dos jovens na EJA, sendo **evasão** e **repetência**, porém, temos uma outra concepção a cerca da entrada dos alunos adultos nesta modalidade, sendo a **inserção no trabalho**.

As questões do mundo do trabalho aparecem como apêndice das desigualdades sociais e de pobreza. Na verdade, elas aparecem como a materialização das injustiças sociais vividas,

normalmente, pelos sujeitos da EJA. Trata-se de profissões degradantes, com baixa remuneração, o que implica no aprofundamento das discriminações. No entanto, estes sujeitos também retomam os estudos depois de um tempo, amadurecidos por um motivo maior: **os filhos**.

Segundo Paixão (2006, p. 71), a preocupação com a escolarização e com o futuro dos filhos, acontece da seguinte maneira:

Analisando-se o significado da escolarização pelo lado das famílias, encontra-se uma diversidade de objetivos dependendo do tipo de família considerado. Esse processo é visto segundo as chances objetivas de futuro vislumbradas para os filhos. De uma maneira muito genérica, as camadas populares tendem a buscar na escolarização dos filhos chances de escapar de atividades duras e pouco valorizadas que realizam. (PAIXÃO 2006, p. 71)

A possibilidade de contribuírem com seus filhos nas tarefas escolares, ou para usufruir mais facilmente do conhecimento e das atividades realizadas pelos filhos, os pais até são estimulados a prosseguir nos estudos. A família mostra-se um dos fatores que mais contribuem no retorno a uma sala de aula. Isto é fortemente percebido nos depoimentos dos alunos entrevistados,

**[O que motivou você a retornar à escola?]**

\_ Quando vi meus filhos começarem a estudar... Voltei por eles, pra dar apoio. Meu pai não tinha cobrança pra estudo, mas comigo foi diferente, não era um filho, são cinco. Se todos resolvessem não estudar, eu me sentiria culpado! Hoje em dia sou exemplo vivo que há tempo de correr atrás do prejuízo. (...) (**JOSÉ**, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Minha filha está indo num bom caminho. Gosta que só de estudar (...). Antes não conseguia ajudar ela nos trabalhos da escola, hoje já ajudo e ela também me ajuda. Nem penso em desistir, porque ela sempre fala: “Mãe, não desiste não” (**MARIA**, entrevista cedida em março de 2016).

Além desse motivo, também constatamos que o sonho de mudar de vida por meio dos estudos se torna mais frequente na fase adulta, quando já possui experiência e muitos caminhos percorridos

**[O que você espera ao concluir o Ensino Médio?]**



\_ Quero conhecer o mundo... Ter novas oportunidades, viajar fazendo o que eu gosto, participar de eventos da minha área. Deixa só eu terminar (...) (ANA, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Vou buscar outro curso, mas acho que um técnico! É quase que uma universidade ou até melhor, ainda não parei pra pensar nisso (...) (PEDRO, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Quero fazer de tudo pra conseguir um curso de faculdade pra mim. Tem o ENEM e eu acho que se estudar mais eu consigo uma vaga. (JOSÉ, entrevista cedida em março de 2016).

\_ Eu quero estudar de novo, mas não logo logo, preciso organizar minha vida. Nenhum outro curso vai ser tão bom quanto a EJA. O tempo tem que estar bem dividido senão não me dedico(...) (MARIA, entrevista cedida em março de 2016).

Percebemos por meio dos discursos acima a importância do processo de escolarizar-se para a vida do ser humano, principalmente àqueles que tiveram a sua vida estudantil parada por algum tempo. O mundo globalizado, o fluxo de informações, as possibilidades de acesso a novas tecnologias, as reconfigurações do espaço e do tempo marcam a vida dos grupos sociais e dos indivíduos de forma isolada e para estar inserido nesta nova projeção de sociedade letrada e estudada é necessário se incluir e a escola surge com esse papel de socialização de conhecimentos, perspectivas.

Pensar sobre as trajetórias de vida e escolarização dos alunos da EJA é buscar compreendê-los como pessoas que tiveram suas histórias marcadas por sua trajetória de vida e que isto acabou afetando sua escolaridade. São homens e mulheres que no decorrer de suas vidas foram atribuindo sentidos e significados às suas práticas sociais e que não deixaram de sonhar mesmo no *campo* e dentro das suas possibilidades, confirmamos isto na fala de **MARIA:** (*Eu quero estudar de novo, mas não logo logo, preciso organizar minha vida.*) A educanda não nega os estudos mas também afirma que seu retorno a uma sala de aula não será tão rápido, talvez a educanda queira se programar pra então voltar a rotina de estudante.

Muitos estudantes tomam a mesma atitude que Maria e alguns mesmo planejando não retornam, não tem mais acesso as informações sobre cursos, ou até mesmo encontram-se desmotivados. E assim vão se tornando apenas sujeitos da EJA caracterizados pela interrupção nos estudos.

Neste sentido, estes educandos têm a Educação de Jovens e adultos como porta de entrada em novos espaços, onde sejam capazes de opinar, ser crítico, constituindo uma nova

visão de EJA que não seja a modalidade de ensino precária, fragilizada que conceituamos desde sua implementação nas escolas públicas. Construindo alunos que possam ter acesso nas políticas públicas e assim garantam futuros promissores à gerações futuras.

Por fim, vemos ainda nas narrativas, que a maioria dos educandos entrevistados tem seus projetos de vida elaborados. Uns ainda pretendem dar continuidade aos estudos, outros preferem esperar mais um tempo. No entanto, mesmo sendo alunos discriminados pela condição de estudarem na EJA, e que possuem histórias de interrupções que marcaram suas trajetórias de vida, não ficam se lamentando e repetindo suas frustrações, eles criam formas de resistência e não deixam de concretizar os seus projetos, nem de pensar no futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.*

*Paulo Freire*

Mostra-se de inteira importância, ressaltar nessas considerações finais o objetivo da investigação realizada: analisar as trajetórias de vida e de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos identificando como estas trajetórias interferem na prática escolar. Para isso observamos o cotidiano para relacionarmos, em que medida, essas proposições se efetivavam na prática.

Através das entrevistas, buscamos perceber como os estudantes se fazem sujeitos de direito no dentro da instituição que retomaram os estudos e como se sentem reconhecidos em suas especificidades e identidades de jovem, adulto. Os depoimentos dos educandos revelaram que em função das experiências escolares anteriores vividas, das relações sociais estabelecidas e das práticas educativas vigentes, estes tem outra concepção de escola.

Neste sentido, não se pode refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-la diretamente à forma como a sociedade está estruturada. Os cursos de alfabetização de adultos existem, exatamente, pela falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam às crianças o acesso à escola, bem como à sua permanência, haja vista os altos índices de evasão e repetência evidenciados nas estatísticas sociais. Dessa maneira, constata-se que a EJA se constitui basicamente desses mesmos atores que através de sua própria organização, buscam o alargamento dos direitos sociais e políticos, em uma sociedade capitalista, seletiva e escolarizada.

Neste cenário, as pessoas se sentem no dever de procurar a escola na tentativa de conseguir um emprego, melhorar seu padrão de vida ou manter-se atualizado para o mundo do trabalho e garantir seu crescimento pessoal e profissional. Dentro deste contexto as pessoas jovens e adultas sem alfabetização e/ou sem escolarização inicial estão sentindo a necessidade de frequentar a escola básica.

Os resultados das análises feitas a partir dos discursos obtidos na entrevista, conseguiram destacar três eixos que fundamentam estas trajetórias de escolarização:

**Trabalho, Família, Estudo.** A partir do trabalho, os educandos conseguem se manter dentro da escola, mas com tempo limitado e quando não conseguem conciliar estudos e trabalho, optam por trabalhar, pois é o que lhes garante a manutenção de seu modo de vida. O trabalho tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social como também podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo.

Quando tratamos da família, os educandos demonstraram que esta é a maior construção de valores que estes podem ter, onde a escolarização aparece como um caminho para mudança. Filhos e pais matriculados na mesma instituição com o mesmo objetivo de ascensão social. E o estudo por final, vem sendo o eixo mais debatido durante toda a pesquisa, pois é por meio dele que conseguimos refletir em que mundo estamos inseridos, como podemos avançar na carreira profissional e garantir melhoria de vida a família por meio de um bom trabalho que foi conseguido por meio dos estudos.

A sociedade vê a juventude e o adulto analfabeto como sinônimo de problema e motivo de preocupação. Especificamente, a juventude é a fase mais marcada por contradições de elementos de emancipação e subordinação sempre em choque e negociação. O adulto analfabeto defronta-se com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos.

A Educação do Campo surge, principalmente, pela falta de escola no campo e pelas dificuldades apresentadas pelas crianças, jovens e adultos de frequentar qualquer escola, devido às distâncias, falta de transportes etc. Na Educação de Jovens e Adultos é importante atribuir-se o desafio de que toda a comunidade esteja conscientizada a participar ativamente desta construção de educação que pretendem ter para si, para seus filhos, principalmente quando a turma tem a maioria dos estudantes residentes do espaço rural.

Entretanto, a concepção de escola também mudou da mesma forma em que houve as transformações na sociedade e isto têm influenciado para que as pessoas retornem à escola, pois, no atual mundo globalizado, não há mais possibilidade de se manter inserido no mercado de trabalho sem ser escolarizado. Para tanto, sabemos que na EJA, a escolarização deste aluno do campo vem carregada de significados, seja de caráter familiar, profissional.

A realidade dos jovens e adultos do campo é preocupante não somente pelo atraso deste educando em procurar escolarização, mas devido falta de políticas públicas que

amparem este sujeito do campo que tem uma difícil trajetória de vida e que retomam os estudos recheados de conhecimentos, anseios, dúvidas, e isto sem dúvida torna-se um motivo tão próprio para se incluir novamente em uma sala de aula. É o despertar de homens e mulheres trabalhadores do campo que vai garantir esse movimento da luta que jovens e adultos se descobrem capazes de aprender e também de ensinar.

Dessa maneira, ao encerrarmos essa “empreitada” entendendo que apontamos muitas questões que contribuirão para o campo e para os profissionais da EJA, compreendendo que muitas das temáticas abordadas aqui ainda merecem aprofundamentos, os quais deixamos apontados para aqueles e aquelas que desejarem compreender ainda mais as especificidades dos educandos e educandas dessa modalidade educativa.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.; et al. **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Documentos Finais**. Luziânia/GO: 27 a 31 jul./1998.
- ARROYO, Miguel G. e FERNADES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Balço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 20 de dezembro de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA)**. Brasília, 2000.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C., e PASSERON, J. C.. **Ofício de sociólogo – metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005 a.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas – sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus Editora, 2005 b.
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 6ª ed., 2007.
- CALDART, Roseli Salete (Org.). **A Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília: **Movimento Nacional por uma Educação do Campo**, 2002.
- CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.
- CARRANO, Paulo César. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In:

REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-Fa EUFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa Época, vol. 13).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Editora UNESP, 1991.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (Org.). **A educação, o currículo e a formação dos professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA**. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.

\_\_\_\_\_. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos**. In: **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

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

MEDEIROS, Luzia Bernardete. **Os sujeitos da Eja e suas marcas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-6.pdf>

MINAYO, Souza Cecília Maria de. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MÜLLER, M. S; CORNELSEN, J. M. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 5. ed. Londrina: Eduel, 2003.

MOLINA, C, Monica; FREITAS, A, de Helena Célia. **Avanços e desafios na Construção da Educação do Campo**. DF, 2011.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2004.

OLIVEIRA, TEIXEIRA, B. CAMPOS, M. S. Nunes. **Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA.** In: PAIVA, Jane. PINHEIRO, Rosa A.(orgs.). Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PAIVA, Jane. **Concepção curricular para o EM na modalidade educação de jovens e adultos: experiências como fundamento.** In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M<sup>a</sup> (orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Compreendendo a escola na perspectiva das famílias.** In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, Diferenças e Desigualdades (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos.** Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, V.M. M et al. **Metodologia de alfabetização:** pesquisas em educação e jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1992.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VENDRAMINI, C.R. **A escola diante do multifacetado espaço rural.** Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 145-166, jan.-jun. 2004.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.) Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno.** Anais do XXXV congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.



## APÊNDICE

### APENDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável: Salomão Antônio Mufarrej Hage

Telefone para contato:

Pesquisador participante:

Telefones para contato:

O \_\_\_\_\_ objetivo \_\_\_\_\_ é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_. Serão incluídos no estudo 01 pesquisadores responsáveis diretos pelas entrevistas em campo. A coleta será realizada com o uso de um instrumentos: uma entrevista com \_\_\_\_\_ questões semi-abertas para percepção das impressões e representações dos sujeitos acerca do impacto do movimento da educação do campo no sistema de ensino paraense. Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa será ter residência fixa na comunidade.

◆ Nome e Assinatura do pesquisador:

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade .

Local e data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

## **APENDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

NOME:

IDADE:

NATURALIDADE:

TURMA:

#### **I – QUESTÕES**

- 1) Como é sua rotina diária (escola/casa)?
- 2) Você trabalha?
- 3) Estuda desde quando na Escola Ademar Nunes de Vasconcelos?
- 4) Qual a importância da escola para sua vida?
- 5) Você pensa em ir para Universidade? Qual curso pensa em cursar?

#### **II – QUESTÕES ESPECÍFICAS**

- 6) Porque você se matriculou na EJA?
- 7) Quando você achou melhor voltar?
- 8) Como é a realidade de vocês?
- 9) Sobre o Ensino Médio? Comente.
- 10) O que você espera ao concluir o Ensino Médio?
- 11) Gostaria de acrescentar alguma informação a mais