

Tecendo saberes: estudos e práticas sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas, Idosas e Campesinas

Organizadoras

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira

Sara Ingrid Borba

Sara Jane Cerqueira Bezerra

Tecendo saberes: estudos e práticas sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas, Idosas e Campesinas



centro
PAULO FREIRE
estudos e pesquisas

Arapiraca/AL
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Morais

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



CONSELHO EDITORIAL DO CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas – UPE

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Alder Júlio Ferreira Calado – FAFICA

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Ana Maria Saul – PUC/SP

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Argentina da Silva Rosas – UFPE

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Balduino Antônio Andreola – UFRG

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Inez Maria Fornari de Souza

– Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Luiza Cortesão

Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Luiz Eduardo Maldonado Espitia – Universidad del Valle Cali Colombia

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Mirian Patrícia Burgos - Centro Paulo Freire

– Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal.

Zélia Maria Soares Jófilo – UFRPE

e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tecendo saberes [livro eletrônico] : estudos e práticas sobre educação de pessoas jovens, adultas, idosas e camponesas / organização Ana Maria Vergne de Morais Oliveira, Sara Ingrid Borba, Sara Jane Cerqueira Bezerra. -- 1. ed. -- Recife, PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas : Editora da Universidade Estadual de Alagoas - Eduneal, 2021.
PDF

ISBN: 978-65-87824-03-1

DOI: 10.48016/GT9Xenccult

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Idosos - Educação 3. Práticas educacionais I. Oliveira, Ana Maria Vergne de Morais. II. Borba, Sara Ingrid. III. Bezerra, Sara Jane Cerqueira.

21-60636

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



COMITÊ CIENTIFICO

Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira
Ma. Sara Ingrid Borba
Ma. Sara Jane Cerqueira Bezerra
Dr. José Crisólogo de Sales Silva (UNEAL)

REVISORES CIENTÍFICOS

Dra Kize Arachelli de Lira Silva
Dra. Gleica Maria Correia Martins
Dra. Sanadia Gama dos Santos
Ma. Esmeralda Moura
Ma. Flávia Maria Monteiro de Lima
Ma. Jivaneide Araújo Silva Costa
Ma. Karoline Leite Guedes de Oliveira
Esp. Amilkiane Protázio Dino da Silva
Esp. Crismédio Vieira Costa Neto
Esp. Edja Souza Barbosa
Esp. José Raildo Vicente Ferreira

Revisão ortográfica e ABNT

Thayná Fontan Duarte Ayres

Capa

Marseille E. Lessa de Santana

Diagramação

Mariana Lessa

Nossos agradecimentos a todos/as que contribuíram de maneira, direta ou indireta, nas atividades do GT 9 do X Encontro Científico e Cultural (ENCCULT), e em especial aos autores e autoras de todos os capítulos deste livro que se disponibilizaram na socialização de suas pesquisas.

Também somos muito gratas pelo trabalho desenvolvido por nossa equipe de Monitoria que deu um exemplo de compromisso e dedicação. Bruno Henrique, Edja Souza, Mariana Torres, Wanderson Mulato e Maria Janailma Barbosa, nosso muito obrigada!



Sobre as Organizadoras

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira: Doutora em Estudos Políticos e Sociais da Educação pela Universidade de Valencia/Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Vem atuando na área de Educação do Campo, enquanto campo de interesse acadêmico e também na militância, no Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo/AL e no Fórum Nacional de Educação do Campo/FONEC.

Sara Ingrid Borba: Mestre em Educação Popular Comunicação e Cultura - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Movimentos Sociais, Educação de Jovens Adultos e Idosos; Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. Membro do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas (FEPEC); professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Alagoas. E-mail: saraingridb@gmail.com

Sara Jane Cerqueira Bezerra: Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas sobre Educação do/no Campo e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Docente da Universidade Estadual de Alagoas e assessora técnica pedagógica do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas. Coordenadora da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade e do Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC) no Campus III da Uneal. Diretora da Revista Interseção da Uneal. Atuou como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo Procampo/Uneal. E-mail: sarajane@uneal.edu.br.

Sumário

Prefácio 11

Apresentação 13

PARTE I

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

1. A pessoa idosa na Educação de Jovens e Adultos: um mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil..... 15

Cintia Gomes da Silva

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Paulo Marinho

2. Universidade e maturidade: um aprendizado de mão dupla..... 28

Edja Souza Barbosa

Sara Jane Cerqueira Bezerra

3. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de Caruaru-PE..... 39

Viviane Rauane Bezerra Silva

Maria Fernanda dos Santos Alencar

4. Evasão na EJA: pesquisas realizadas no Campus III da UNEAL 50

Iris Regina Pereira de Araújo

Sara Jane Cerqueira Bezerra

5. Contributos de um memorial de formação: saberes formativos sobre a Educação Profissional integrada à EJA 61

Kaline Valeria Pereira Silva

6. Múltiplos perfis do educador da EJA de uma escola campesina de Palmeira dos Índios-AL..... 70

Welber Angelo de Araujo

Sara Jane Cerqueira Bezerra

7. Acolher para Educar: a Educação de Jovens e Adultos transformando vidas..... 83

Romário da Silva Almeida

Maria Aparecida Vieira de Melo

8. A identidade cultural dos professores da EJA Modular na escola Adriano Jorge no Município de Arapiraca-AL..... 99

Susanne Messias de Farias

Janaice Israel Ferro

9. A Educação de Jovens e Adultos: (in)visibilidade dos trabalhadores de limpeza de uma universidade pública111

Reinaldo Batista dos Santos

Janine Oliveira Cardeal

10. Práticas de EJA no Projovem Campo Saberes da Terra..... 120

Gidelmo Santos de Jesus

Suelaine dos Santos Rodrigues

Odair Ledo Neves

Romário Pereira Carvalho

11. Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos.....130

Evandro Pereira da Silva

Kaline Valeria Pereira Silva

12. Intergeracionalidade como contributo em Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade139

Mariana Ferreira Torres de Araújo

Edja Souza Barbosa

Sara Jane Cerqueira Bezerra

13. Relações étnico raciais na EJA - um estudo sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08 152

Yasmim Conceição do Nascimento Silva

Adriétt de Luna Silvino Marinho

Emiliana Silva de Lima

14. Reflexões, perspectivas e estratégias de prevenção sobre evasão na EJA 163

Maciano Getulio da Silva

Sara Jane Cerqueira Bezerra

PARTE II

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

15. Cultura Campesina: um enfoque sobre a negação da identidade do sujeito do Campo no livro didático de Arte 173

Jaklane de Abreu Santos

Sara Ingrid Borba

16. Desafios e potencialidades da construção do território Procampo na Uneal: interdiscursos na formação de professores do/no campo em Alagoas 188

Isis Caroline Ramos Oliveira

Maria do Socorro Barbosa Macedo

17. Ensino escolar e libertação: a formação do sujeito para além da sala de aula 207

José Aparecido da Silva Rocha

Fernanda Andrade Silva

18. Uma análise das concepções de alfabetização em uma escola do campo de Igaci-AL 216

Luiza Carla Santos Barros

Sanadia Gama dos Santos

19. Estudo sobre práticas e concepções pedagógicas de educação do/no Campo em uma escola de Taquarana-AL 226

Lídice Angelina dos Santos

Sanadia Gama dos Santos

20. A Multisseriação em uma escola no Campo no agreste de Alagoas 236

Bianca Ramos de Jesus

Sanadia Gama dos Santos

21. Análise de um projeto ambiental: desafios e possibilidades 242

Wellington Ferreira dos Santos

Prefácio

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.” (FREIRE: 1970, p. 81)¹

“O ano agrícola é a grande e decisiva unidade de tempo, que define a orientação da vida do caipira, ao definir as suas possibilidades e empecilhos econômicos, e ao marcar a direção do ano seguinte. Ao longo dele se ordenam os seus trabalhos cujas etapas são pautadas pelas operações agrícolas.” (CÂNDIDO: 2010, p. 140-141)²

A riqueza do pensamento de Paulo Freire e de Antônio Cândido abre as considerações que faço sobre este livro tão especial. Paulo e Antônio, com seus olhares sensíveis e radicais (que buscam a raiz do que vivem e estudam), nos servem aqui de referência para nosso exercício de apresentar esta obra. Assim como as realidades trazidas pelas palavras de Antônio e Paulo, as realidades, fenômenos sociais e processos educativos abordados pelos autores e autoras deste livro anunciam os desafios e possibilidades do fazer educativo que envolve jovens, adultos, idosos e camponeses, protagonistas de experiências e estudos desenvolvidos em Alagoas, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

O Livro ***Tecendo saberes: estudos e práticas sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas, Idosas e Camponesas*** é um sopro de brisa fresca e de esperada chuva sobre o solo fértil de nossa nordestina educação. Os escritos aqui apresentados nos oferecem muitas e ricas possibilidades de reflexão sobre a Educação e seu papel na construção de justiça social. Permitem reafirmar este papel, ao mesmo tempo que apontam os desafios que temos no horizonte.

Os autores e autoras dos artigos que compõem esta importante obra, nos convidam a que nos achemos, que tomemos esta obra em mãos (acendamos nossos candeeiros tecnológicos, materializados nas telas de nossos computadores e celulares) e façamos uma

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. (O Mundo, hoje, v. 21).

² CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 11ª ed. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2010.

viagem entre os saberes tecidos com e a partir dos estudos e práticas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e da Educação do Campo.

Na Primeira Seção desta obra, os autores e autoras abordam temas extremamente importantes para a atualização e aprofundamento dos estudos e pesquisas na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O livro apresenta análises sobre temas como a evasão na EJAI, investigando os motivos que, em geral, determinam essa evasão, dando especial atenção ao papel desempenhado pelo TRABALHO enquanto elemento que pode motivar a busca por esta modalidade de ensino ou ocasionar evasão. As especificidades dos processos educativos levados a cabo em programas como PROJOVEM, PROEJA e EJA Modular, são alguns dos temas retratados nos artigos que compõem esta seção. Este apartado conta ainda com importantes reflexões sobre os processos educativos que envolvem as pessoas idosas. Os referidos estudos enfatizam os ganhos efetivos (para jovens e idosos) trazidos pela relação intergeracional, sinalizando a necessidade de ampliar a oferta educativa para esses sujeitos. Em todos os artigos desta Seção, se reafirma a perspectiva da Educação enquanto DIREITO e seu papel no processo de transformação social.

Na Segunda Seção do livro estão reunidos os artigos que abordam a Educação do Campo enquanto território de pesquisa e prática educativa. Neste apartado do livro encontramos também uma riqueza e diversidade de olhares e análises sobre temáticas referentes às identidades campesinas, currículo, multisseriação e sustentabilidade ambiental. Os autores e autoras dão centralidade à necessidade de reafirmar os princípios da Educação do Campo, ao tematizarem e problematizarem a (in)visibilidade dos sujeitos do campo em livros didáticos; Projetos Político-Pedagógicos; nas práticas educativas; nas formas de organização e funcionamento da escola do campo. Portanto, os autores e autoras aqui reunidos/as buscaram, a partir do exercício de um olhar CONTEXTUALIZADO sobre as realidades estudadas e vividas, estabelecer esta necessária relação entre mundo e consciência, tal como nos orienta Paulo Freire. Trouxeram suas vozes entrelaçadas às vozes de sujeitos diversos, nos tempos e espaços da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e, também, Campesinas.

Esperamos que a presente obra estabeleça pontes; produza novos e necessários questionamentos e estimule a continuidade dos estudos e pesquisas nestas áreas. Estamos certos/as de que assim, a Educação do Campo e a EJAI seguem fortalecidas!

Boa leitura!

Maceió, 11 de dezembro de 2020

Prof^a Dr^a Ana Maria Vergne

Centro de Educação/UFAL e

Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo/FEPEC



Apresentação

Este livro, carinhosamente intitulado **Tecendo saberes: estudos e práticas sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas, Idosas e Camponesas** é resultado das discussões e reflexões compartilhadas no Grupo de Trabalho 9 (GT 9) do X Encontro Científico Cultural (ENCCULT), realizado em setembro de 2020. Este evento vem sendo realizado anualmente pela Uneal em parceria com outras Universidades e Instituições de ensino de Alagoas, contando ainda com contribuições científicas de pesquisadores de outros estados, compondo uma teia dialógica, tão necessária no atual contexto, refletindo a resistência e resiliência dos sujeitos na busca por ser construtores de sua própria história.

O GT 9, no contexto do X ENCCULT, possibilitou a visibilidade das falas dos sujeitos, de sua dinâmica de vida e das várias nuances que se desenrolam nos diversos espaços de aprender, onde os campos de pesquisa científica e de prática pedagógica se entrelaçam em uma diversidade de reflexões/problematizações que indicam a riqueza dos contextos, territórios e sujeitos envolvidos nos processos educativos abordados por seus autores/suas autoras e que seguem nos presentes escritos.

Acreditamos na possibilidade deste livro contribuir com a força de contraposição aos processos excludentes que insistem em negar a existência de cidadãos e cidadãs, os quais, de posse de direitos constitucionalmente conquistados, a partir das lutas dos movimentos sociais, passam a exigir espaços e lugar de fala. Portanto, pressupomos que os textos a seguir são relevantes contribuições por representarem um tempo e um espaço de vivências protagonizadas por sujeitos concretos; crianças, mulheres, homens, jovens e pessoas idosas, sujeitos de cultura que vivem no e do campo, espaço de lutas e de vida.

Prof^a Ana Maria Vergne

Prof^a Sara Ingrid Borba

Prof^a Sara Jane Cerqueira Bezerra

The background features abstract geometric shapes. A large red triangle is positioned in the upper right corner. A horizontal band of light pink color spans the middle of the page. Below this band, a grey trapezoidal shape is on the left, and a red trapezoidal shape is on the right, both pointing towards the center.

PARTE 1

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

A pessoa idosa na educação de jovens e adultos: um mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil¹²

The elderly in youth and adult education: a mapping of academic production in journals in Brazil

Cintia Gomes da Silva⁽¹⁾; Marinaide Lima de Queiroz Freitas⁽²⁾; Paulo Marinho⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5466-932X>. Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL). Especialista em Gerontologia Social (UFAL). E-mail: cintiagomes22@hotmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>. Pós-doutora em Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação - CEDU- UFAL. E-mail: naide12@hotmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4898-2982>. Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Pós-doc em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do Centro de Investigação e intervenção Educativa (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal. E-mail: pmtmarinho@hotmail.com.

Ao nos referirmos a EJA, incluímos os sujeitos, jovens, adultos e idosos.

RESUME: This article aims to present the result on the production of articles in Qualis Journals, highlighting objects of analysis and recurring authors from the field of the elderly in Youth and Adult Education (EJA), in Brazil. It is based on data from an investigation that took a time frame from 2008 to 2018 and started from the following problematization: What has been produced and developed in the qualis journals (A1 to B2) about the elderly in EJA? To answer this question, we opted for a quantitative and qualitative approach, with a focus on the bibliographic survey. The choice of the mentioned period was made considering the possibility of five years after the creation and institution of the Statute of the Elderly - Law 10.741 of 2003 -, which mentions in its articles 3, 20, 21 and 25 to education, in general, for this segment, even without reference to EJA, the modality responsible for the education of young people, adults and the elderly, in the context of Basic Education, there is already an expanded academic production. The study pointed out that in the studied period there is a huge lack in the number of scientific productions that portray the elderly in the EJA, considering that public policies for education for the elderly are still precarious in Brazil, and especially, when EJA is articulated. This lack appears in a forceful and little discussed way, even with the advance of the legal apparatus.

KEY-WORDS: EJA, Old men, periodicals qualis.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento das populações está se acelerando rapidamente em todo o mundo, de tal ordem que, segundo Felix (2007), num futuro próximo, viveremos em um “planeta dos

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap1

² Artigo selecionado para representar o GT 9 na edição da Revista Diversitas Journal v.6, n.2 (2021).

idosos”. Este cenário vem exigindo discussões e preocupações globais, no sentido de analisar e compreender as implicações que essa situação transporta para a contemporaneidade (OMS, 2015). Situação essa, que o Brasil não tem fugido, pois a população brasileira de idosos tem acelerado velozmente, o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou um elevado crescimento na população desse segmento nas categorias homens e mulheres, num total de 20.141.258 pessoas, que corresponde a 10,5% da população brasileira, demonstrando que houve uma diminuição exacerbada na taxa de fecundidade, isso é a média de filho por mulher chegou a 1,9, segundo o referido Censo.

Essa realidade, na década de 1990, tinha uma média 2,9 filhos por mulher. Vários fatores vêm contribuindo, para essa redução, tais como: a expansão da urbanização, os avanços da medicina com as orientações dos métodos contraceptivos – preservativos para os dois gêneros e pílulas anticoncepcionais; a inclusão da mulher na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho, mesmo ainda diante de muitos desafios enfrentados, predominando um elevado grau de discriminação, mormente quanto à desigualdade salarial em relação aos homens (PROBST, 2003).

Esse crescimento de idosos, na população brasileira, vem provocando mudança nas políticas sociais, seja na saúde, segurança pública e na ampliação das creches, permitindo a inserção da mulher no acesso ou ao complemento da escolarização e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho. Contudo, é de salientar que, ainda, estamos distantes de um estado de bem estar social, sobretudo, quando existe uma anulação da Constituição Federal de 1988, que tentou aproximar-se de possibilidades de avanços de direitos na época que foi elaborada – no período da redemocratização no Brasil, caracterizado, historicamente, de 1978 a 1988, considerando o golpe civil-militar ocorrido em março de 1964.

Compreendemos como Pereira (2011), que a velhice é uma construção social da invisibilidade. Isso porque, ao envelhecer, o idoso vai perdendo a visibilidade e desaparecendo socialmente, muitas vezes do convívio familiar e submetidos ao controle, de poder e de decisão.

Observamos que os ditos “avanços”, jurídicos a exemplo a Política Nacional de Idoso (PNI) – Lei 8.842 (1994) e o Estatuto do Idoso - Lei 10.74 de 2003, referenciam a educação dos idosos de forma breve e geral, não expressam um aprofundamento no que se refere a esses sujeitos na EJA. Sem deixarmos de registrar que a Constituição Federal (1988), também, designou dispositivos específicos ao idoso nos artigos 229 e 230, expressando:

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida. § 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares. § 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos (BRASIL, 1988, p. 173-174).

Avanços legais esses, que perspectivaram incluir esses idosos na sociedade, bem como os direitos necessários e indispensáveis para sua sobrevivência com “dignidade”, no, entanto, na nossa compreensão, as prerrogativas do Estado permaneceram reforçando a

sua invisibilidade. Desse modo, foi preponderante repensarmos a presença do idoso na EJA, partindo da concepção de que esse foi e continua sendo violentado em vários aspectos: social, cultural, psicológico, econômico e educacional.

Na EJA, a realidade não foi diferente da Constituição Federal de 1988, passando pela LDBEN 9.394 de dezembro de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA – Parecer nº. 11 de 2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), além dos acordos internacionais por meio da Agenda para o Futuro, Declaração de Hamburgo e Marco de Belém, documentos advindos dos acordos internacionais dos países signatários das V e VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos³, entre eles o Brasil. Nesse sentido, os ganhos legais da modalidade foram/são significativos e vêm garantindo a sua institucionalização da EJA. No entanto, ainda falta um longo caminho para que o ideal se aproxime do real.

Entendemos que esse contexto jurídico é muito complexo, como também a sua continuidade e permanência requer muitas lutas coletivas e anos de estudos. Nesse contexto, ousadamente, tomamos a decisão de realizar uma pesquisa, cujo resultado socializamos neste artigo, consideramos relevante para o âmbito social, acadêmico, científico e nos ajudará a refletir sobre os desafios na EJA, que ao longo da sua história passou e passa por negligência dos governos federal, estadual e municipal, em constituir-se como política pública de estado para os sujeitos jovens adultos e idosos.

A pesquisa que nos referimos, partiu da seguinte problematização: **O que vem sendo produzido e desenvolvido nos periódicos qualis (A1 a B2) sobre os idosos na EJA?** Tendo como objetivo mapear a produção acadêmica de periódicos Qualis, destacando autores recorrentes do campo do idoso na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, usamos como recorte temporal os últimos dez anos – 2008 a 2018 - espaço de cinco anos da criação e instituição do Estatuto do Idoso - Lei 10.741 de 2003 -, que focaliza seus artigos 3º, 20º, 21º e 25º à educação, de modo geral, para o idoso em sua totalidade, tempo que consideramos suficiente para o aparecimento de pesquisas sobre o esse segmento articulado a EJA. Como objetivos específicos, destacamos:

- ✓ Pesquisar em periódicos Qualis as produções escritas sobre os idosos na EJA no período de 2008 a 2018;
- ✓ Identificar e mapear os principais objetos de análise situados nos resultados de artigos publicados em periódicos Qualis.

Neste artigo, objetivamos apresentar o resultado do estudo realizado, iniciando pela metodologia utilizada, que permitiu os “achados” traduzidos em quadros que se encontram no próximo item. Na sequência, socializamos o resultado do levantamento bibliográfico e comentaremos sobre os artigos encontrados, no período de 2008 a 2018, expressos em temas e subtemas.

METODOLOGIA DE BUSCA E TRIAGEM BIBLIOGRÁFICA

Para “responder” a problematização da pesquisa na busca de alcançar os objetivos delineados no estudo, optamos por uma pesquisa bibliográfica e exploratória, com abordagem

³ De doze e doze anos acontecem as Conferências Internacionais da Educação de Adultos. A V foi realizada na Alemanha, VI no Brasil e a VII será acontecerá em 2022, em Marrocos.

quanti-qualitativa (CRESWELL, 2010). A articulação entre as pesquisas qualitativa e quantitativa permitiu realizarmos o levantamento bibliográfico de natureza interdisciplinar, o que contribuiu para enxergarmos a heterogeneidade de interesses e abordagens metodológicas constantes nos artigos, proporcionando, assim, uma maior compreensão do problema da pesquisa realizada. É que, para Gunther (2006), existe uma interação dinâmica e acentuada de ambas as pesquisas entre pesquisador e o objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa quali-quantitativa ajudou-nos a interpretar as informações quantitativas escolhidas qualificando-as, com os nossos comentários, no momento da análise.

Compreendemos que essa abordagem difere-se da revisão de literatura ou revisão bibliográfica, porque trata de uma publicação do que **já existe** sobre o tema da pesquisa e também consiste em analisar o pensamento dos autores. Quanto ao equívoco dessas duas abordagens, Lima e Miotto (2007) ressaltam que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

Conscientes dessa diferença, as referências bibliográficas disseram respeito ao tema idoso na EJA e ao problema da investigação, já anunciado e, nessa direção, pesquisar essas referências constituiu em uma ferramenta fundamental no contexto de uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção do *corpus* do nosso estudo. Isso requereu trabalho e responsabilidade em um processo incansável, devido ao limite de tempo, na busca das possíveis respostas. Para essa realização, inspiramo-nos em Ghedin e Franco (2011), que nos alertaram para o exercício da dialética como princípio epistemológico, ajudando-nos a subsidiar as interpretações e as contradições na seleção do material.

Em primeiro lugar, buscamos o acesso às produções em periódicos (A1 a B2), de 2008 a 2018, no Sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, por meio dos descritores: idoso na EJA, Idoso+EJA; Gerontologia+idoso; Idoso e educação; Idoso na Educação de Jovens e Adultos; Gerontologia e Educação de Jovens e Adultos; EJA e terceira idade; Educação de Jovens e Adultos na terceira idade.

Nessa busca, identificamos seis artigos sendo: 1- A.1, 4- B.1 e 1- B.2. De posse do material levantado, realizamos a primeira filtragem, por meio da leitura dos resumos das publicações; da construção de sínteses prévias, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas e as metodologias. Ficou explícito, que apenas, com a leitura dos resumos, não seria possível realizarmos o mapeamento uma vez que em sua maioria, não retratavam a essência dos artigos.

Dessa forma, foi necessário a leitura e a análise dos textos na íntegra na busca dos “achados”. Essas leituras e análises apontaram que os seis (6) artigos encontrados têm articulação do idoso na EJA por meio de conceitos que dizem respeito tanto a escolarização

⁴ Para termos acesso, aos periódicos, realizamos um cadastro no Portal de periódicos da CAPES, na função “meu espaço”, em que é possível visualizar os trabalhos que já foram publicados, no período de 2008 a 2018.

por Programa de Alfabetização como no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e a Universidade da Terceira Idade que têm formatos diferentes de escolas. Destacaram-se ainda, as ações de Educação Permanente e Educação Continuada ao longo da vida, terminologias essas últimas quase sinônimas, não obstante com diferenciação de conceituação de determinadas épocas – mencionadas também pela UNESCO-, que explicitam outras formas da modalidade, independente da escolarização.

A partir dessas leituras, organizamos os “achados” da seguinte forma: a) Panorama geral do conjunto das produções mediante título, autor (a), síntese do resumo e os principais resultados dos artigos encontrados, que se tornaram textos referenciais (Quadro I); b) Contextualização dos elementos metodológicos das pesquisas que originaram os textos publicados (Quadro II); c) Divisão das temáticas, subtemas e dimensão de análise (Quadro III); d) Pesquisas no campo da EJA na categoria idoso (Quadro IV) e por fim, Autores mais citados nos artigos no campo da EJA, com foco no idoso (Quadro V).

Vejamos a seguir:

Quadro 1: Título, Qualis, autor(a) e síntese do resumo dos textos referências

Artigo\Título/Qualis	Autor (as)	Síntese do resumo	Principais resultados da produções
1 – A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: Os idosos e a exclusão educacional (2010). QUALIS: B1	PERES, Marcos Augusto de Castro	Intuito de analisar a velhice e educação nos programas de educação de jovens e adultos (EJA). Levando em consideração as problemáticas que revelam o descaso do Estado brasileiro para com a questão social da velhice quanto à educação.	Os resultados apontam que não há um projeto educacional destinado especificamente aos idosos na EJA, como também há ausências de escolas destinadas a esse público enquanto sujeitos sociais. Além de não serem assistidos pelo poder público nas políticas educacionais vigentes.
2 – Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA (2010). QUALIS: A1	MARQUES, Denise Travassos; PACHA-NE, Graziela Giusti	O estudo apresenta uma análise sobre a necessidade de formação docente, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação ao idoso quanto à relevância do papel do educador frente a esses desafios tanto no âmbito social, como no educacional.	A contribuição do estudo mostrou que é necessário romper com as rupturas quanto à representação do pedagogo no campo educacional, principalmente, quando se refere ao idoso, pois incluir temáticas nos cursos de pedagogia que retratem o público de idosos na EJA.
3 –O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas (2011). QUALIS: B1	COSTA, Patrícia Claudia da	O artigo tem o objetivo de refletir sobre os espaços educativos que atendam às necessidades das pessoas idosas que têm interesse em participar de ações educativas informais. Além disso, analisa as razões pelas quais esses sujeitos não se alfabetizaram em outras fases da vida.	As discussões elencadas chegaram as possíveis conclusões de que, alfabetizar (leitura e escrita) o idoso vai além de desmembrar o código escrito, ou seja, esse é apenas um dos fatores que se constitui como fonte principal de interesse e motivação dos idosos, mas envolve toda uma formação social e a sua realidade de vida.
4 – A informática na educação e os alunos da terceira idade: relatos do Ceja Baturité (2017). QUALIS: B2	RIBEIRO, Sofia Regina Paiva; FILHO, Francisco Domiro Ribeiro	O artigo tem por base analisar o uso da informática na educação e os educandos da terceira idade no contexto da educação de jovens e adultos. É feito nesse estudo um recorte investigativo acerca do processo de ensino e aprendizagem para o público no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité – Ceará.	O estudo constatou que a informática educativa destaca-se por favorecer aulas interativas de caráter multidisciplinar, proporcionando a inclusão digital, a atividade mental e intelectual, como também desenvolver a relação do idoso com o seu meio social. Averigua-se que o público da terceira idade ainda é pequeno e restrito na pesquisa que foi realizada e trabalhada.

<p>5 - Educação na melhor idade (2013). QUALIS: B1</p>	<p>RODRIGUES, Sônia Regina; ARRUDA, Roberto Alves de</p>	<p>O artigo traz uma discussão e estudo sobre o idoso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os objetivos desses idosos em voltar estudar, que não está apenas voltado para o mercado de trabalho, mas em aprender a ler e escrever para melhor ajudá-los em seu dia a dia.</p>	<p>Os autores apontam que por meio da pesquisa realizada com os alunos (idosos(as)) de EJA, foi constatado que um dos empecilhos que impediu esses idosos estudarem foi sua condição social e educacional dos pais, e também por não haver escola na época quando crianças, mas atualmente a realidade é outra.</p>
<p>6 - Universidade abertas a terceira idade: delineando um novo espaço educacional para o idoso (2015). QUALIS: B1</p>	<p>OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva</p>	<p>Este artigo discute e reflete sobre a educação para o idoso, a educação permanente e as atividades educacionais para esses idosos na sociedade brasileira. Aborda também sobre o surgimento da gerontologia como ciência e área de estudo/pesquisa.</p>	<p>O trabalho mostrou que as políticas públicas brasileiras, especificamente para os idosos, ainda necessitam de melhorias e atenção. Apesar de haver uma disseminação de ações e programas com projetos e cursos para o público de idosos. Há também as Universidades Abertas para a Terceira Idade que têm contribuído significativamente em promover o bem estar desses sujeitos.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise dos dados das pesquisas.

Quadro 2: Temáticas e subtemas categoria dimensão idoso na EJA.

Temáticas	Subtemas Idoso na EJA
1 – Velhice e educação em programas de EJA	Adultos; Idosos; Exclusão educacional; Analfabetismo; Educação andragógica.
2 – Formação de educadores: educação de idosos na EJA	Formação do Pedagogo; Educação de Jovens e Adultos; Idosos; Envelhecimento; Velhice; Exclusão.
3 – Espaços educativos para pessoas idosas	Alfabetização; História de vida; Educação não-formal; Analfabetismo.
4 - Idosos como base de estudo na Educação de Jovens e Adultos	Educação para idosos; EJA; Estatuto do Idoso; Alfabetização; História oral.
5 – Educação consignada ao público idoso	Educação; Velhice; Educação permanente; Gerontologia educacional; UTA (Universit�duTroisi�me�ge); UATI (Universidades Abertas para a Terceira Idade).
6 - Olhares investigativos sobre ensino e aprendizagem do idoso na EJA	Andragogia; Escola; EJA; Envelhecimento; Idoso; Informática educativa; Webcurrículo.

Fonte: Elabora o das autoras a partir dos dados da pesquisa, 2008-2018/Classifica o das Pesquisas por Objeto de Análise.

Quadro 3⁵: Número de Pesquisas no campo da EJA por objeto de análise

Objeto de análise	Total
1 –Velhice e educação	1
2 –Formação docente em EJA com foco no idoso	1
3 –Espaços educativos para idosos	1
4 –Educação de Jovens e Adultos e o idoso	1
5 –Educação para o idoso e educação permanente	1
6 –As mídias de informação e comunicação para os educandos da terceira idade	1

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise dos dados da pesquisa.

Quadro 4⁶: Autores mais citados por temática dos artigos no campo da EJA, com foco no idoso.

Temática dos artigos	Autores mais citados ou que fundamentam os estudos
1 - Velhice e educação em programas de EJA	Ramos (2001); Pinto (2005); Peres (2005, 2009); Beauvoir (1990); Bosi (1994); Arroyo (1996); Cachioni (1999, 2003); Vieira (2005); Paiva (2003); Venâncio (2003).
2 –Formação de educadores: educação de idosos na EJA	Marques (2009); Beauvoir (1976); Campos (2009); Arroyo (2006); Freire (1980, 1978, 2000).
3 –Espaços educativos para pessoas idosas	Beauvoir (1990); Josso (2004).
4 – Idosos como base de estudo na Educação de Jovens e Adultos	Mascaro (2004); Peres (2005); Cunha (2001); Silva e Taam (2009).
5 - Educação consignada ao público idoso	Pinto (1989); Zayas (2012); Gadotti (1984); Freire (1997); Cachioni (1999, 2003); Palma (2000); Oliveira (1999); Silva (2006); Mosquera (1975).
6 - Olhares investigativos sobre ensino e aprendizagem do idoso na EJA	Silveira (2010); Gil (2011); Freire (2000, 2002); Paiva (1999); Saraiva (2004); Dellors (1998); Oliveira (2009); Kachar (2001).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise dos dados da pesquisa.

Feita essas considerações, a seguir comentamos com mais detalhes, os resultados do levantamento alcançado, conforme os objetivos delineados.

RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Os seis (6) artigos analisados, conforme já anunciamos, dedicaram-se a investigar o idoso na EJA, conforme comentaremos, a seguir, em conformidade com a sequência constante no Quadro – I.

O primeiro artigo intitulado: **A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional (2010)**, cujo autor é Marcos Augusto de Castro Peres⁷, traz uma discussão pertinente sobre o idoso na EJA e detém-se sobre as

⁵ Os objetos de análise deste quadro, fomos fiéis às terminologias utilizadas pelos autores dos artigos analisados.

⁵ Utilizamos, no quadro nº 4 a mesma cronologia do quadro nº 1.

⁷ Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1998 e 2001). Mestre em Sociologia pela UNICAMP (2002). Doutor em Educação pela USP (2007), com estágio na Universidade de Montreal, no Canadá.

questões sobre o envelhecimento e a exclusão de direito desses idosos do acesso à escola. Peres (2010) salienta que o lugar do velho na educação, no trabalho e na formação profissional, na sociedade capitalista, é complexo, pois o classifica e inutiliza-o como força de trabalho e, quando não mais “serve” para a produção de lucro, descarta-o. Essa pesquisa utilizou a metodologia nos critérios teórico-metodológicos da pesquisa de abordagem bibliográfica.

O segundo artigo: **Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA (2010)** as autoras Denise Travassos Marques⁸ e Graziela Giusti Pachane⁹ trazem a discussão sobre a presença do idoso na sociedade, e, mormente na educação, as autoras salientam que esses idosos, ainda, constituem-se num grupo marcado por múltiplas exclusões, seja socialmente como no âmbito educacional. Refere-se que a formação do educador de EJA, de um modo geral, ainda apresenta lacunas e acontecem de maneira superficial, uma vez que o formato dessa formação acontece por meio de disciplinas eletivas ou por meio de atividades de extensão. Isso se agrava, tratando-se do segmento idoso que busca a escola tardiamente, não mais com o sentido apenas da escolarização, e sim de sair de casa e interagir com outras pessoas.

Nesse sentido, a formação continuada tem sido compensatória, para suprir a formação inicial que o educador não teve. Ser educador de EJA requer uma formação específica, pelas particularidades do público que atende, sobretudo, tratando-se do idoso. Essa pesquisa trouxe reflexões para pensarmos e refletirmos como a exclusão é um fator visível que envolve a EJA e seus sujeitos – professores e estudantes-, independente da faixa etária desse último. A pesquisa recorreu a uma revisão bibliográfica sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), idosos e formação docente e a análise documental.

O terceiro artigo: **O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas (2011)**, autora Patrícia Claudia da Costa¹⁰ discute sobre a relevância dos espaços educativos para pessoas idosas, ou seja, uma escolarização não formal, é um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo propiciar uma ação alfabetizadora através das histórias de vida narradas pelos idosos. O resultado apontou o porquê desses sujeitos terem certa resistência ao espaço educativo formal, que não está preparado para recebê-los pelas características infantis, que são predominantes nas escolas, exceto nos espaços destinados, exclusivamente, para modalidade a exemplo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Apontou, também, que nesse segmento existe um baixo nível de escolarização de pessoas idosas, predominando o analfabetismo. Essas pessoas, na maioria das vezes, tiveram que enfrentar o trabalho, ainda, na infância, para complementação da renda familiar. Essa pesquisa utilizou a metodologia “História de vida” com idosos e idosas na faixa etária de 63 a 73 anos, estudantes do Núcleo de Alfabetização do Programa

⁸ Graduação em Direito pela Faculdade Candido Mendes-Centro (1991), graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001), Especialização em Sociopsicomotricidade pela Faculdade de Humanidades Pedro II(1992), especialização em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2006) e mestrado em Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas(2009). Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação - EJA - Idoso - Alfabetização.

⁹ Graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp, no GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), na área de políticas e sistemas educacionais.

¹⁰ Doutora em Educação pela FEUSP (2017). Bacharela e Licenciada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2004). Mestre em Educação pela FEUSP (2008), onde desenvolveu pesquisa sobre a motivação de pessoas idosas para frequentar o MOVA-Guarulhos, movimento de alfabetização do qual integrou a equipe de Coordenação Pedagógica desde a fundação (2002).

Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA¹¹, em Guarulhos, puderam fazer seus desabafos.

O quarto artigo: **A informática na educação e os alunos da terceira idade: relatos do Ceja Baturité (2017)** cujos autores Sofia Regina Paiva Ribeiro¹² e Francisco Domiro Ribeiro Filho¹³ retratam sobre a educação andragógica, uma metodologia voltada para as práticas de educação de jovens, adultos e idosos trabalhados nos centros de “capacitação” (grifo nosso), profissional e empresas que tem como objetivo levar o conhecimento e a experiência acumulada ao longo da vida. Incluem-se, nessa ação educativa, as discussões sobre os conceitos e as concepções da informática educativa e o Webcurrículo. O lócus do estudo foi o Centro de Jovens e Adultos (CEJA)¹⁴, onde os idosos tiveram vivências com o mundo das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Esse artigo retratou a relevância do Webcurrículo como ferramenta pedagógica que une o currículo formal a essas tecnologias da informação e comunicação (TIC’s), em que ocorre a interação comunicativa por meio da internet. Para Ribeiro; Filho (2017), isso é considerado um significativo avanço na educação para os idosos na EJA, ocasionando assim, aspectos positivos para a informática educativa. Esse estudo utilizou a metodologia nos critérios teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica através de observações participativas.

O quinto artigo: **Educação na melhor idade (2013)** os autores Sônia Regina Rodrigues¹⁵ e Roberto Alves de Arruda¹⁶ dialogam sobre a concepção e a discussão sobre o “velho” a partir de um olhar macro, ou seja, como esse idoso é visto e tratado na educação. É um estudo de viés crítico que tem como foco o processo de inclusão e exclusão, envolvendo alfabetização e letramento na EJA. Articula-se a discussão sobre o idoso abrange os aspectos sobre a gerontologia, a medicina, cidadania e o social. Essa pesquisa utilizou como metodologia a abordagem qualitativa tendo por viés a orientação material dialética (estudo de caso).

Por fim, o sexto artigo: **Universidade aberta a terceira idade: delineando um novo espaço educacional para o idoso – (2015)**, autoras Rita de Cássia da Silva

¹¹ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, criado pelo educador Paulo Freire, desenvolve um trabalho que ajuda a mudar a realidade educacional em todo o país.

¹² Mestrado Interdisciplinar em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. (UNILAB), Especialista em Gestão da Educação Pública - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Informática Educativa - Universidade Estadual do Ceará (UECE).

¹³ Especialista em Direito Processual, Civil e Penal (Faculdade Kurios), Bacharel em Direito (FCRS).

¹⁴ É um estabelecimento de ensino que integra uma das quatro categorias de Escolas que compõem a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e tem como finalidade a oferta de escolarização, em nível de ensino fundamental – anos finais e de ensino médio para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria que desejam retornar a escola para dar continuidade a seus estudos.

¹⁵ Graduada em pedagogia pela Faculdade de Educação e Linguagem da UNEMAT – Campus Universitário de Sinop.

¹⁶ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Oliveira¹⁷, Paola Andressa Scortegagna¹⁸ e Flávia da Silva Oliveira¹⁹, põem em relevo a importância da gerontologia educacional, que está relacionada ao lado pedagógico social e a educação de adultos e a gerontologia social direcionada aos idosos. Destacam, as autoras como se deu a gerontologia educacional, como campo de estudo que tem por objetivo a velhice e o envelhecimento, ambos estão imbricados na construção coletiva de saberes; é sublinhado também, o papel das universidades abertas no Brasil, ancoradas como forma de educação permanente, uma preocupação com a educação ao longo da vida. Essa pesquisa teve por metodologia a abordagem bibliográfica.

É relevante destacar que cada artigo trouxe contribuições significativas para nossa pesquisa, além do mais, nos ajudou no desvelamento sobre a temática, tendo em vista que mesmo com as limitações das produções encontradas sobre o idoso na EJA, faz-se necessário uma maior discussão e aprofundamento, pois como vimos, a temática necessita ser mais explorada e discutida no campo da educação dos jovens e adultos.

As metodologias utilizadas nas pesquisas foram variadas, cada uma com suas especificidades. Dos seis (6) artigos, quatro (4) realizaram abordagem bibliográfica, um (1) estudo de caso e um (1) pesquisa – formação história de vida. Em sua maioria, as investigações desenvolveram estudos qualitativos e utilizaram técnicas descritas como: entrevista (aberta) e observação participante.

Em relação aos pesquisadores que fundamentaram as pesquisas, que se materializaram em artigos referenciais no estudo realizado no campo da EJA, destacamos os clássicos como Freire (1978, 1980, 1992, 1997, 2000, 2002.); Arroyo (1996, 2006,) Paiva (1999, 2003, 2006,) Pinto (1989, 1997, 2005,) e no âmbito do estudo do idoso: Simone Beauvoir (1976, 1990) e Ecléa Bosí (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa que visou conhecer a produção acadêmica de periódicos Qualis A1 a B2, destacando os objetos de análise e autores recorrentes do campo do idoso na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, usamos como recorte temporal os últimos dez anos – 2008 a 2018, dando um espaço de cinco anos a partir da criação e instituição do Estatuto do Idoso (2003).

Causou-nos estranho o número mínimo de textos constantes em periódicos de A1 a B2, que requerem uma exigência maior, nas suas publicações. O que provocou em nós uma curiosidade em conhecer a realidade da produção existentes em Revistas de B3 a B5, no sentido de identificar se esse quantitativo avança ou se a produção, nesse foco escolhido, ainda está muito ausente no refletir na academia, principalmente, no campo da EJA em articulação com o idoso ou se realmente existe uma escassez de produção acadêmica referente

¹⁷ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1980) e Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação - Universidade de Santiago de Compostela (1998), revalidado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Pós Doutorado em Educação -Universidade de Santiago de Compostela (2011).

¹⁸ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016).

¹⁹ Graduação em Enfermagem pela Faculdade Independente do Nordeste (2014). Atualmente é enfermeira da Prefeitura Municipal de Cândido Sales. Tem experiência na área de Enfermagem hospitalar e Saúde Pública.

ao idoso nessa modalidade, fazendo-nos acreditar que esta temática, ainda fragilizada, como nos mostrou o estudo que realizamos, mesmo com os avanços legais, tanto na perspectiva do Idoso como a EJA, que tivemos nesses 10 anos. Dessa forma, fica explícita a invisibilidade da articulação entre ambos nas discussões do espaço acadêmico.

Portanto, concordamos com Beauvoir (2018) que a sociedade destina ao velho seu lugar e seu papel levando em conta sua idiossincrasia individual: sua impotência, sua experiência, ou seja, o indivíduo é condicionado pela atitude prática e ideológica da sociedade em relação a ele. No contexto geral, pode-se afirmar que conhecer os estudos e as produções do que vêm sendo pesquisados mediante as renovações e criações das políticas educacionais em EJA e principalmente sobre a presença do idoso é de grande relevância, pode contribuir, sobremaneira, para discussão e a inclusão dessa temática que ora, ainda necessita ser desvelada e como é apresentado pela Organização Mundial de Saúde (2015) constitui-se como dimensão fulcral a ser estudada, no sentido de se contribuir para uma qualidade no envelhecimento.

Nesse contexto, em nossa perspectiva a Educação de Jovens e Adultos deve estar na plataforma desses estudos e discussões, na medida em que pode oferecer contributos vigorosos na promoção dos direitos dos idosos em geral e aumentar a visibilidade de sua contribuição para a sociedade.

REFERÊNCIAS

1. BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Martins. 2. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
2. BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
3. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 27 fev de 2019.
4. _____. *Estatuto do Idoso*. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/530232/estatuto_do_idoso_1ed.pdf> Acesso em 15 fev de 2019.
5. _____. Lei nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 10 fev de 2019.
6. COSTA, Patrícia Claudia da. O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 14, n. 4, p. 721-730, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v14n4/a11v14n4>> Acesso em 03 jan de 2019.

7. CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes, consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
8. FELIX, J. S., O planeta dos idosos, entrevista de Alexandre Kalache, coordenador do programa de envelhecimento e longevidade da OMS, São Paulo, *Revista Fator*, edição do Banco Fator, 2007.
9. FONTAINE, R. (s.d.). *Psicologia do Envelhecimento*. Climepsi.
10. GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de Métodos na construção da pesquisa em educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortêz, 2011.
11. GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200010&script=sci_arttext> Acesso em 16 fev de 2019.
12. KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.
13. MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 475-490, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2>> Acesso em 03 jan de 2019.
14. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Universidades abertas a terceira idade: delienando um novo espaço educacional para o idoso. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 64, p. 343-358, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641945>> Acesso em 05jan de 2019.
15. OMS. *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2015.
16. PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. *Educ. foco*, p. 11-38, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>> Acesso em 22 fev de 2019.
17. PERES, Marcos Augusto de Castro. A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 10, n. 38, p. 225-236, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639701>> Acesso em 03 jan de 2019.

18. PROBST, E.R. *A Evolução da mulher no mercado de trabalho*. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wpcontent/uploads/2014/05/artigo_jan_gen_a_evolucao_da_mulher_no_mercado_de_trabalho.pdf> Acesso em 01 mar de 2019.
19. RIBEIRO, Sofia Regina Paiva; FILHO, Francisco Domiro Ribeiro. A informática na educação e os alunos da terceira idade: relatos do Ceja Baturité. *Letras Escreve*, v. 7, n. 4, p. 439-463, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3260>> Acesso em 03 jan de 2019.
20. RODRIGUES, Sônia Regina; ARRUDA, Roberto Alves de. Educação na melhor idade. *Revista Eventos Pedagógicos*, v.4, n.2, p. 211 - 220, ago. – dez. 2013. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1288/951>> Acesso em 03 jan de 2019.
21. SZYMANSKI, Heloisa, ALMEIDA, Laurinda Ramalho PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

Universidade e maturidade: um aprendizado de mão dupla¹

University and maturity: a two-way learning

Edja Souza Barbosa⁽¹⁾; Sara Jane Cerqueira Bezerra⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8865-0136>. Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, monitora voluntária do Projeto de Extensão 3ª idade na Universidade, turma 2018 e 2019, Palmeira dos Índios - Alagoas, Brasil. E-mail: s.edja@hotmail.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7965-1783>. Universidade Estadual de Alagoas, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal. E-mail: sarajane@uneal.edu.br

ABSTRACT: Or the present work looking to analyze the impressions and challenges faced by teachers of the classroom ministry for children who do not have an extension project, Seniors at the University, who offered or continued the education course: active aging at the University State of Alagoas. This extension project aims to enable social partners that allow future or direct access to the University with an intergenerational perspective, actively participating according to their pace of life and social and social interests. It is known that the conscious participation of teachers is a process of inclusion and integration of a non-educational environment and an emerging demand - inserted in the practice of Social Pedagogy. In the 1st Edition of the project, 132 elderly people were enrolled in Lifelong Education Course: active enrichment with various activities held monthly at Campus III of Uneal. Research techniques and instruments are being used through bibliographic and documentary research. An analysis of interviews based on the Context Analysis technique, proposed by Bardin (2009), and starting from the lines of speech divided into three categories of analysis, namely: intergenerational, contextualization of two contents and University / society approach. Therefore, it is a qualitative study, with an exploratory and descriptive approach. Authors such as Lins (2015), Jacob (2015), Ferrigno (2009), Cachioni (1998) among others that will serve as a basis for the research. Because of the identified success, the University is already continuing the Project with the offer of a new edition with 170 heavy people registered in this new year.

KEYWORDS: intergenerationality, social pedagogy, university.

INTRODUÇÃO

As particularidades específicas do trabalho pedagógico com pessoas idosas dizem respeito à adequação de conteúdo, metodologia e material didático que serão usados para esse público em particular. A atuação da universidade na educação de idosos encontra apoio no artigo 21 do Estatuto do idoso (Lei 10.741/2003), que delimita que é obrigação do poder propõe a criação de oportunidades “de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados (BRASIL, 2003).” Além disto, a capacitação dos profissionais, que trabalharão com o público idoso, é uma necessidade emergente diante do aumento da população idosa e que estão sob a vivência de um processo de envelhecimento saudável e bem sucedido.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap2

A atuação pedagógica não se restringe à escolar e ao docente, pois segundo Pires e Lima (p.404, 2007) “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica e não apenas a ação docente.” Ou seja, onde houver ações ligadas direta ou indiretamente aos processos de transmissão e assimilação do conhecimento há espaço para o trabalho pedagógico.

Na modalidade de educação para Jovens, Adultos e Idosos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394/1996), em seu artigo 37, que versa sobre o tema, através de uma alteração de março de 2018, traz o conceito de educação/aprendizagem continuada para a legislação.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Assim, a legislação entende que a educação não se restringe a idades específicas e ultrapassa os limites das salas de aula, configurando-se uma educação para a vida.

Ainda, o artigo 22 do Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) norteia a inclusão do tema “envelhecimento” nos currículos dos vários níveis formais de educação com conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a diminuir os estereótipos e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (BRASIL, 2003). Para tal, é importante que os docentes entendam sobre o tema, desenvolvam e colaborem, em seus ambientes de trabalho, na produção de projetos políticos pedagógicos que incluam idosos, desde o nível infantil até o nível superior. Isto se dará mediante uma formação adequada e continuada. Deve-se levar em conta o papel social do processo educativo e do professor, pois

(...) a importância da educação para o desenvolvimento da consciência cidadã, (...), não se dá em si mesma, na prontidão da oferta da emancipação dos sujeitos e na apropriação de sua identidade social, mas, pelo contrário, é ponto de partida, provocação para uma ação reflexiva sobre o processo de historicidade do homem. (MARQUES & PACHANE, 2010, p.482).

Portanto, a racionalidade deste trabalho está no papel dos educadores em ajustar o conhecimento adaptando-o à situação do idoso em seu contexto atual. No início desta pesquisa, através da atuação no Projeto Terceira Idade na Universidade, nos propomos a investigar os processos pedagógicos que ocorriam no projeto através da visão da pessoa idosa. Este projeto propôs viabilizar ações sociais consentindo ao idoso o direito de se integrar à universidade numa perspectiva intergeracional, tomando parte ativamente de acordo com seu ritmo de vida, interesses pessoais e sociais. (ALAGOAS, 2018). Percebemos, após várias leituras, a importância de desvelar esse processo de ensino-aprendizagem, também, sob a ótica do professor, pois ele também é um ator desse processo dialógico, mediando os conhecimentos e adequando à realidade do aluno. Portanto, nesta pesquisa, buscou-se analisar as impressões e desafios enfrentados por professores (as) na ministração de aulas para idosos.

DESENVOLVIMENTO

Observa-se nas estatísticas brasileiras o aumento da população idosa. O país teve em pesquisa divulgada em 2018, uma população idosa que está representada por 13% da população total do país (IBGE), com projeção que sinaliza a tendência de dobrar esse percentual nas próximas décadas. Isto nos leva a pensar quais ações pedagógicas deve-se ter em relação à educação dessas pessoas.

Em janeiro de 1994, foi decretada a Lei n. 8.842, que estabelece a Política Nacional do Idoso, que visa “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (BRASIL, 1994). Ela se baseia em dez princípios e traz a inclusão do idoso de acordo com as suas características. O artigo 10 do capítulo IV, em seu inciso III, traz as seguintes diretrizes voltadas para a implementação de políticas educacionais voltadas para o idoso:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso; (BRASIL, 1991).

Já sob a ótica positiva, Cachioni (1998) usa o termo “envelhecimento bem-sucedido” ao demonstrar a importância da educação nessa área, reforçando os vários argumentos da Gerontologia e Psicologia em prol da integração e da participação dos idosos na vida social. Um dos principais argumentos é de que as novas aprendizagens são um importante expediente para manter pessoas idosas funcionais e ativas socialmente. Nesse sentido, a educação entra como com a promoção tanto do aprimoramento dos profissionais da educação que irão trabalhar com este público diverso, quanto na conscientização das novas gerações sobre a realidade da terceira idade.

Essas políticas têm o objetivo de que os idosos participem de processos educacionais de acordo com a sua realidade e informar a sociedade sobre o processo de envelhecimento, tornando, assim, a população consciente da inevitabilidade do processo de envelhecimento, pois a maneira como lidamos com ele durante o processo pode resultar num envelhecimento bem-sucedido e saudável.

O Estatuto do Idoso, em seu artigo 21, preconiza que é dever do Estado criar “oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.” (BRASIL, 2003). Ou seja, sabendo-se das limitações resultantes do processo de envelhecimento, é necessário que o trabalho pedagógico seja pensado colocando em pauta as condições sociais, físicas e psicológicas da chegada da velhice. Ainda, como salienta Lins (2015, p.2)

os profissionais brasileiros que trabalham com os(as) velhos(as), na educação regular ou em programas educativos, não têm formação específica para atender as necessidades de aprendizagem e empregabilidade desses velhos. (LINS, 2015, p. 2)

Dessa maneira, a formação inadequada acerca do processo de envelhecimento na graduação pode influenciar ou impor obstáculos à execução do trabalho pedagógico.

Sabe-se que o encontro de gerações pode gerar conflitos, visto que as gerações viveram em contextos históricos diferentes, com costumes diferentes de uma geração para outra. Podendo este fato ressaltado na compartimentalização das faixas de idade, como salienta Ferrigno (2009), em sua dissertação sobre os conflitos entre as gerações.

Constatamos crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos, ocupando “áreas reservadas” como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer próprios, etc. Há algumas décadas, quando os centros urbanos ainda não eram extensos quanto o são atualmente, era possível observar grupos de crianças ouvindo atentamente histórias contadas por seus avós. Todavia, o crescimento vertiginoso, a nuclearização das famílias que, por vezes, determinou o afastamento dos avós, a popularização da televisão, além da consolidação de novos valores culturais, tem sido alguns dos fatores apontados como os mais importantes para o distanciamento das gerações e o conseqüente enfraquecimento da transmissão de conhecimentos de uma geração para outra. (FERRIGNO, 2009, p. 66).

Embora não seja o objetivo da criação destas “áreas reservadas” distanciar as gerações, isto acaba acontecendo como consequência de um fenômeno característico ao crescimento dos centros urbanos. Negar a realidade do conflito nas relações sociais que este fenômeno cria incapacita a busca por soluções para as suas consequências.

A negação do conflito e o consenso nas relações sociais são ideias problemáticas quando servem para encobrir a realidade e camuflar uma proposta autoritária. Por outro lado, dependendo das circunstâncias, o consenso pode ser enriquecedor, quando a flexibilidade de cada um dos envolvidos na disputa cede para o bem coletivo, criando condições para uma cultura solidária. (FERRIGNO, 2009, p. 93).

Assim, o processo de aceitação e inclusão dos idosos em um contexto educacional é uma solução para a diminuição dos preconceitos para com a pessoa idosa. Conseqüentemente, a intergeracionalidade facilita, primeiro, a conscientização dos jovens a respeito do processo de envelhecimento e, em prosseguimento, a valorização do idoso como portador de conhecimentos advindos da sua experiência.

Pensando nesse processo pedagógico para idosos dentro de um ambiente educacional de nível superior, é necessário destacar o papel da Pedagogia social, que tem como objetivo o desenvolvimento humano. Jacob (2015, p.594) pontua que ela está “pautada no processo educativo da compreensão do respeito pelos diferentes sujeitos, ela busca aliviar a exclusão social auxiliando no processo de crescimento humano.” A Pedagogia Social, que pode ser efetivada dentro de ambientes formais e não formais, prima pela conscientização, resgate de identidades e participação ativa na sociedade.

Sob este panorama, em 22 de março de 2018 acontece a primeira aula-módulo inaugural do curso: Educação ao Longo da Vida – Envelhecimento Ativo com o tema: Estatuto do idoso e envelhecimento ativo. Com aulas-módulo de periodicidade mensal, e de diferentes temas a cada edição, contou com a participação dos cursos de licenciaturas da UNEAL. Tendo uma metodologia contextualizadora que permitisse ao idoso pensar criticamente sua realidade. Esse curso, ofertado por meio do Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade, teve a matrícula de 132 discentes idosos, além da participação de estudantes e 10 docentes dos cursos de graduação da Universidade, através da ministração de palestras, seminários e oficinas bem como com a organização do curso propriamente dito. Ainda, se contou com a participação da sociedade civil através de membros do Corpo de Bombeiros, Promotoria de Justiça, Unimed, e Secretarias Municipais de Assistência Social e Saúde.

O curso foi desenvolvido em 10 (dez) módulos, aulas mensais com temas diversificados e no período de março a dezembro do ano de 2018, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 – Cronograma de Atividades Mensais

PERÍODO	CONTEÚDO
19 de Março	Aula inaugural Palestra sobre Envelhecimento Ativo
27 de Abril	Oficina: A Química no cotidiano
22 de Maio	Oficinas Pedagógicas de: Poesia, Meio Ambiente, Teatro do Oprimido e de Dança e Alongamento
19 de Junho	Mesa redonda: Violência contra a pessoa idosa
19 de Julho	Palestra: Primeiros socorros: como agir em casos de emergência?
31 de Agosto	Oficinas Pedagógicas de: Poesia, Meio Ambiente e Teatro do Oprimido
28 de Setembro	Roda de conversa sobre Inclusão e diversidade Oficina de Libras
25 de Outubro	Oficinas: Desafio de ser idoso envelhecendo de forma ativa
27 de Novembro	Seminário: Felicidade não tem idade: um diálogo entre filosofia e felicidade
16 de Dezembro	Roda de Conversa: Arte e emoção: A música como idioma dos sentimentos Apresentação de poesia, jogral e do Coral do Projeto no Palco do Natal Luz da cidade.

Fonte: Relatório do Projeto de Extensão (UNEAL, 2018)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória e descritiva. O *lócus* de realização da pesquisa foi a Universidade Estadual de Alagoas, Campus III, no Projeto Terceira

Idade na Universidade, que ofereceu o Curso Educação ao Longo da Vida. Participaram deste estudo 10 pessoas, professores e alunos das graduações, que ministraram no referido curso. O projeto de pesquisa foi tornado público através do Edital nº 004/2018, com o apoio do PIBIC/FAPEAL/UNEAL. A coleta de dados foi realizada no mês de dezembro de 2018. Sendo que este estudo é um recorte desta pesquisa já finalizada. Como instrumento metodológico, foi utilizado um questionário estruturado. Para manter o anonimato e garantir respeito aos participantes da pesquisa, convencionou-se nomear os pesquisados como Entrevistado (E) e numerou-se sequencialmente cada participante da pesquisa (E1 a E10).

Apresentamos, a seguir, os participantes da pesquisa e algumas informações referentes aos entrevistados, que eram dos cursos de Pedagogia e Letras, em sua maioria, Química e Geografia.

Tabela 1 - Perfil dos participantes

ENTREVISTADO	CURSO
E1	Pedagogia
E2	Pedagogia
E3	Letras
E4	Pedagogia
E5	Química
E6	Letras
E7	Letras
E8	Pedagogia
E9	Letras
E10	Geografia

Fonte: Dados da pesquisa/2019

Utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin para tratamento dos dados obtidos. Bardin conceitua a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 47). Para isso, foi dividido em três categorias: intergeracionalidade, Conteúdos de ensino e Aproximação universidade/sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Intergeracionalidade

Intergeracionalidade é quando as gerações passam a conviver em um mesmo ambiente. Ferring (2015) diz que esta relação geralmente está pautada sob a égide do conflito. Entretanto, quanto mais as relações sejam estimuladas, elas podem transcender essa ótica do conflito para a da aceitação e empatia. Ao serem questionados sobre como

eles viam essa relação dentro do projeto Terceira Idade na Universidade, os professores pontuaram a presença de empatia e cuidado dos jovens para com os idosos, destacando-se o respeito no tratamento dado aos idosos do projeto.

E6- Desde o princípio foi muito integrativa, respeitosa e de muita amabilidade e cordialidade entre ambas. Não podemos deixar de destacar que houve por minha parte momentos prévios de preparação e explicação sobre todo o processo, dada a novidade deste tipo de projeto, que infelizmente é muito raro, ainda de acontecer. Como também de sabermos que muitos destes jovens não têm, muitas vezes, nas suas famílias, este tipo de convívio com os seus idosos. Infelizmente, a sociedade ocidental não reconhece a importância e o patrimônio que representam os nossos idosos. Muitos nem mantêm um diálogo com eles, pois acham obsoletos e sem significância, o que constitui um erro terrível. E muitos se emocionaram com aquela oportunidade. Inclusive, alguns disseram que iriam agir diferente agora. (Dados da pesquisa, 2018).

Em sociedades orientais, os mais jovens são ensinados desde bem cedo a cultivar o respeito e a amabilidade aos idosos. Isto faz parte de sua cultura. Fato citado implicitamente na fala de E6 ao dizer que “a sociedade ocidental não reconhece a importância e o patrimônio que representam os nossos idosos”. A percepção que teve externalizada na fala “E muitos se emocionaram com aquela oportunidade”, foi que a intergeracionalidade existente no projeto proporciona momentos de reflexão aos jovens para que repensem a maneira que tratam os idosos presentes em sua família.

Figura 1 – Gerações em convivência.



Fonte: Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade.

Conteúdo de Ensino

O estado é obrigado, segundo o estatuto dos idosos, a dispor cursos voltados à pessoa idosa e que, esses cursos, tenham o material pedagógico e a metodologia adaptada ao público dos idosos. Em relação a isso, foi questionado se os educadores sentiram alguma dificuldade e selecionar os assuntos para a ministração das aulas. Seis (6) deles afirmam que não tiveram dificuldade nenhuma. Três (3) relataram tiveram dificuldades, um (1) não opinou. Entre as dificuldades, relatou-se a escolha de conteúdo próprio para a demanda dos idosos.

Entre os assuntos selecionados para as aulas, procurou-se contextualizar com a realidade da terceira idade.

E1 - Como a metodologia do teatro do oprimido fala sobre a relação de opressores/oprimidos na sociedade, esse público sabe bem o que é isso. Vivenciaram, vivenciam ou conhecem alguém nesse contexto de opressão.
E5- Houve uma relação entre a disciplina Química e a aplicação da Química com o cotidiano. (Dados da pesquisa, 2018).

As falas do entrevistado destacam a importância de conhecer seu público alvo e trabalhar de acordo com a realidade desse público. De nada adiantaria um conteúdo que não fizesse sentido para aqueles idosos. O fato de entenderem esta necessidade colaborou com a fácil adaptação do conteúdo.

Figura 2 – Uma aula de química



Fonte: Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade.

Aproximação universidade/sociedade

O funcionamento de uma universidade está atrelado ao tripé pesquisa, ensino e extensão. No que se refere a extensão, esta é uma oportunidade de aproximar a universidade

às necessidades da comunidade em que está presente, contribuindo para que a universidade se insira e trabalhe para a transformação social. Pois, conhecimento acumulado sem que gere frutos para as pessoas torna-se obsoleto.

Ao serem questionados sobre quais impressões estes professores tiveram ao dar aula em um projeto voltado para idosos, ficou destacado na fala da maioria dos entrevistados o papel do projeto em realmente garantir a aproximação entre universidade/sociedade. Vejamos:

E1- É fundamental essa aproximação da Universidade com a comunidade, acredito que esse seja o verdadeiro sentido do trabalho feito na academia.

E2- Vejo como uma oportunidade ímpar de aproximar a comunidade palmeirense com a Academia. Muitas vezes, tem-se a ideia de que a universidade é um local exclusivista e distante da realidade. Esse projeto desfaz essa ideia.

E4- Acho um trabalho incrível, pois além que aproxima a comunidade da universidade, dá a oportunidade de muitos idosos que sempre sonharam em entrar na universidade e não poderiam na época de sua juventude a realizarem esse sonho e a interação de gerações gera impactos na vida de ambos.

E9- Percebe-se que este projeto tem alcançando um bom desempenho, pois sabemos das dificuldades de atingir através da educação os idosos. Portanto, o trabalho feito cumpriu com o dever de mesclar comunidade e Universidade.

E10- Eu achei uma iniciativa de grande valia, pois trouxe para o convívio acadêmico a Terceira Idade proporcionando formas diferentes de contato entre gerações e criando possibilidades para a desconstrução do discurso de inatividade da pessoa idosa. (Dados da pesquisa, 2018).

O Estatuto do Idoso, no Art. 25 diz que “O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas” além da criação de publicações adequadas no conteúdo e padrão editorial para o idoso. Ou seja, está na legislação, entretanto, ela é pouco conhecida, como apreende-se na fala do entrevistado 5.

E5- A participação das pessoas idosas em equipamentos sociais, grupos e universidades para a terceira idade, deveria ser por lei uma obrigatoriedade das universidades. Porque a universidade voltada para o segmento de uma geração da terceira idade precisa estimular a participação social, e resgatar a dignidade e a cidadania da pessoa idosa. O projeto propõe incentivar as gerações da terceira idade motivando e fazendo socializar-se com outras gerações para a busca de um novo conhecimento. (Dados da pesquisa, 2018).

A fala denota que o benefício gerado do contato entre as gerações é norteadado pela reciprocidade. O jovem se beneficia pois aprende com a experiência compartilhada pelos idosos(os) e passa a enxergar a velhice sob outra perspectiva para além da visão hospitalar. O idoso se beneficia ao se inserir em um contexto que até outrora não tinha acesso e resgata a importância em ser o que é com dignidade.

Figura 3 – Participação do curso de Letras na ministração das aulas.



Fonte: Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade.

É necessário ampliar a divulgação das diretrizes para as necessidades dos idosos no Brasil. O projeto resgata o papel das universidades na incorporação de idosos em ambientes universitários. Algo que está previsto na legislação, no entanto, é relegado. Principalmente, naquelas universidades que tem em seu escopo a área da Educação como linha mestra e que precisa incluir a educação para e pelo idoso como uma de suas temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a investigar algumas impressões que professores tiveram de sua participação em projeto voltado para uma camada específica da população: os idosos. Esta camada, em muitas ocasiões, é esquecida nos processos de produção de material pedagógico, tanto nas universidades quanto nas escolas, mesmo que esta seja uma orientação dos dispositivos legais.

Ficou demonstrado que o projeto alcançou as metas que se propôs, garantindo uma pedagogia inclusiva, fazendo os participantes da pesquisa refletirem a sua prática profissional diante deste público diverso e minoritário dentro das universidades. Ainda, através de sua participação colaboraram no processo de conscientização para a chegada da velhice que, por vezes é negada enquanto fase do desenvolvimento humano.

Além disto, como ficou explícita na discussão teórica sobre o tema, a Pedagogia torna-se aliada para a baixa de preconceitos e auxílio no processo de inclusão de idosos nos mais diversos espaços de ensino. Conseqüentemente, a participação ativa de professores (as) que tenham formação adequada para trabalhar com este público e suas especificidades torna-se importante demanda, devendo ser tratada na formação inicial e na continuada. A pesquisa demonstra a importância de, nas graduações, capacitar futuros professores a trabalhar com um público diverso, que inclui a terceira idade.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS, Universidade Estadual de Alagoas (Alagoas). Pró-reitoria de Extensão - Proext. *Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade*, 22 de setembro de 2017. [S. l.], 2017.
2. ALAGOAS, Universidade Estadual de Alagoas (Alagoas). Pró-reitoria de Extensão - Proext. *Relatório da 1ª Edição do Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade*, Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Camponesinos (NUPEEJAIC), 30 de dezembro de 2018. [S. l.], 2018.
3. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
4. BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
5. BRASIL, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação (2017)*. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/>
6. BRASIL, *Presidência da República, Lei nº 10.741/2003 de 1 de outubro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm
7. BRASIL, *Lei nº 8.842/1994 de 04/01/1994*. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm
8. CACHIONI, M. & NERI, A. L. *Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade*. Campinas: Papyrus, 1999.
9. CACHIONI, M. *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.
10. FERRIGNO, José Carlos. O conflito de gerações: atividades culturais e de lazer como estratégia de superação com vistas a construção de uma cultura intergeracional solidária. 2009. Tese (Programa de pós graduação em Psicologia) Psicologia Social, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15042010-154726/publico/ferrigno_do.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020
11. JACOB, L. *A educação e os seniores: Gerontologia*, [S.l.], v. 18, p. 81-97, fev. 2015. ISSN 2176-901X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/27254>>.
12. LINS, T. *Gerontologia Educacional: Que??* IV Congresso Internacional de Envelhecimento Humano. 2015, Campina Grande; In: Anais CIEH (2015); Editora Realize ; 2015; Vol. 2, N.1 ISSN 2318-085
13. MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educação e Pesquisa*, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29815818004>
14. PIRES, L. S. LIMA, S. A.de S.da C. O pedagogo e a pedagogia do envelhecer. *Fragmentos de cultura*. Goiânia, v. 17, n. 3/4, p. 403-419, mar./abr. 2007.

O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de Caruaru-PE¹²

Work as a factor of evasion and return to EJA: an analysis of a group of Youth and Adult Education in Caruaru-PE

Viviane Rauane Bezerra Silva⁽¹⁾; Maria Fernanda dos Santos Alencar⁽²⁾.

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3232-5515>. Discente; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Recife, Pernambuco; Brasil. (Rauane.ifpe.senai@gmail.com);

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1140-3246>. Docente; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Recife; Pernambuco; Brasil. (fernanda.alencar@ufpe.br)

ABSTRACT: This text addresses work as a relevant factor for the evasion and return of students who are now part of Youth and Adult Education (EJA). It aims to understand the interference of work for dropout and return to school in the EJA modality; having as an empirical field a school from the periphery in the city of Caruaru, in 2019. We rely on the contributions of the authors (Gagno and Portela (2013); Cury (2000); Groppo (2000); Freire (1996); Ribeiro (2010)); Arroyo (2006); Silva and Moura (2013); and Batalha e Silva (2018), to analyze and substantiate all of our research, where it has a qualitative character, conducting semi-structured interviews with 14 EJA students from elementary school -final years, using Content Analysis for the analysis of the interviews. The results of the survey showed that 10 students: 5 men and 5 women left and returned to studies because of the early need for work; 4 women said they had left school due to the early pregnancy, but they returned returning to complete their studies and enter the job market. In this sense, we observed that the same factor - work, which causes school dropout is also responsible for returning to school. new working conditions, wages and better living conditions and a continuity of studies aiming, for women, professionalization.

KEY-WORD: Work, dropout, school return.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda sobre a temática de evasão escolar em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Iniciamos o nosso estudo, fazendo levantamento sobre o nosso objeto de estudo: evasão na EJA. Realizamos uma busca nos periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos últimos dez anos – 2009-2019, especificamente, no GT-18 que aborda a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Utilizamos como descritor para a respectiva busca “evasão”, encontrando num montante

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap3

² Artigo selecionado para representar o GT 9 na edição da Revista Diversitas Journal v.6, n.1 (2021).

de 97 trabalhos, apenas 1 trabalho que tratava sobre evasão escolar em turmas de EJA. O trabalho encontrado abordava a evasão de alunos na EJA e o seu reconhecimento social, as críticas ao senso comum e suas justificativas.

A partir dos achados dessa busca, percebemos que mesmo com um recorte temporal de dez anos, o número de trabalhos que discutem sobre a evasão dos alunos que hoje estão em turmas da EJA, é pouco, mostrando a carência de pesquisas sobre o tema. Ainda outro aspecto balizador para a escolha dessa temática, foram os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) Educação no ano de 2019, promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este documento, pela primeira vez, divulga dados sobre o abandono escolar, indicando que “das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos.” (IBGE, 2020).

Percebemos, por meio desses dados, que ainda hoje há um número de evasão escolar alto. Esses jovens que abandonam a escola poderão não mais voltar para escola, nas turmas da EJA. Entretanto, informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a taxa de escolas que atendem alunos da EJA, indicam uma queda, no período de 2009 a 2018, no número de escolas que ofertam essa modalidade de ensino no Brasil. Em 2009, havia no Brasil um total de 255.455 escolas, das quais 14,6% ofertavam a EJA ensino fundamental e 3,4% o ensino médio. Em 2018, houve um aumento no número total de escola passando para 286.014, mas com queda no atendimento da EJA. No ensino fundamental passou para 8,6%, continuando com o mesmo percentual, 3,4%, no ensino médio (INEP, 2018. Microdados do Censo da Educação Básica (2009-2018)). Essas informações balizam um panorama que, mesmo com uma crescente taxa de saída dos alunos da escola, existe uma queda no número de escolas que ofertam a modalidade EJA, possibilitando o retorno do estudante ao processo de escolarização.

Com isso, desejamos abordar a temática sobre os motivos que causaram a evasão dos alunos que hoje estão retornando à escola na modalidade da EJA, considerando uma discussão pertinente devido aos recentes dados divulgados e pela caracterização da educação no nosso país ao analisar que a maioria dos jovens que abandonam a escola em idade escolar são pretos ou pardos e de baixa renda.

Nesse sentido, consideramos importante compreendermos melhor sobre os sujeitos da EJA que, em um dado momento de sua vida, eram jovens que se evadiram da escola, ou não chegaram nem ao seu ingresso. Questionamos, então, a invisibilidade que esses sujeitos são tratados, considerando que já foram parte do sistema de ensino básico do país e por fatores, por vezes internos e externos, saíram da escola e a ela retornam, com uma nova configuração: a de jovens, adultos e até idosos, objetivando retomar o que não foi possível concluir: os seus processos de escolarização, procurando consolidar o direito à educação.

Muitos fatores são indicados para a evasão dos estudantes das etapas da educação básica, dentre os quais se situa com frequência o trabalho como um dos determinantes tanto para a evasão como para o retorno, como apontando por Holanda e Alencar (2018, p. 17) “a maioria abandona a escola por motivo de trabalho, e é essa realidade e necessidade que ainda os trazem para a escola: melhorar suas condições de escolaridade para melhor se situar no

mundo do trabalho”, ou Freire (2014, p. 29), que aponta em seus estudos que “para 67% dos entrevistados o ingresso no mercado de trabalho é o principal motivo para que o aluno retorne aos estudos na EJA”. Outros estudos apontam a questão do emprego(trabalho) associado a outros fatores que também interferem para a evasão do estudante das escolas, conforme situa Fernandes e Oliveira relata que os motivos foram “professores; falta de projetos que despertassem o interesse dos educandos em permanecer no ambiente escolar; **emprego**; gravidez; e falta de interesse dos próprios estudantes” (grifo nosso) (2020, p.90).

A partir do contexto sobre a oferta escolar da EJA, tendo o trabalho como um dos motivos que levam os sujeitos da EJA à evasão e também ao retorno à escola, desenvolvemos a seguinte questão norteadora: de que forma o trabalho se apresenta como fator para a evasão e o retorno de estudantes à escola na modalidade EJA? Tendo como objetivo compreender a interferência do trabalho para a evasão e o retorno à escola na modalidade EJA; tendo como campo empírico uma escola da periferia na cidade de Caruaru.

Pretendemos, com os dados obtidos nesta pesquisa, compreender um pouco mais sobre como o fator social, considerando o fator trabalho, pode ou não interferir para a conclusão do processo de escolarização dos estudantes que se evadem e retornam à escola na modalidade EJA. Ainda pretendemos, com este trabalho, contribuir para a base de trabalhos que abancam essa temática sobre os estudos que tratam da relação educação e trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em decorrência do significativo número de alunos que se evadem da escola, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, considera-se a evasão escolar como uma séria problemática ocasionada por diversos fatores internos ou externos à escola. Contudo, a evasão escolar não deve ser vista, exclusivamente, como fracasso para o aluno, mas também como fracasso da própria instituição de ensino que, reiteradas vezes, não alcança seus objetivos, especialmente, no que se refere à produtividade do estudante.

A Constituição de 1988, no seu artigo 205º, ao tratar da educação, diz “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação como direito deveria ser garantida desde a infância, não deixando ser excluídos nenhuma criança, jovem ou mesmo adulto da escola. Mas, quando esse direito não é garantido e jovens e adultos, por diversos motivos, abandonam a escola enquanto crianças ou mesmo jovens, a escola não pode enxergá-los como meros alunos que não possuem nenhum conhecimento, bem como compará-los às crianças que estão nessa mesma faixa de aprendizagem, mas sim, se questionar “que transformações estamos possibilitando a essas pessoas, excluídas de tantas coisas” (SÃO PAULO, 2008, p.10).

De acordo com Gagno e Portela (2013), onde considera que para uma garantia de acesso e permanência exitosa dos estudantes da EJA, precisa estar claro essa responsabilidade de toda a sociedade, sendo possível apenas quando as diferenças forem respeitadas. Ainda para que esse direito seja efetivado, Cury (2000) nos chama a atenção sobre a necessidade de superar fatores históricos sobre a EJA, destacando que

Para avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com a EJA (CURY, 2000, p.50).

É importante o conhecimento da realidade dos estudantes, bem como dos fatores didáticos, pedagógicos e sociais que estejam colaborando para a evasão. Sabermos que a evasão escolar é um agravante social, visto que diversos são os fatores que contribuem para o aumento do índice de evasão escolar. Assim, é necessário que a instituição escolar busque, ao receber estudantes que retornam à sala de aula, por meio da EJA, desenvolver estratégias que os faça refletir sobre as causas de sua evasão e retorno, mas esse refletir deverá ser na relação escola-estudantes para que possam garantir seus objetivos institucionais escolares e pessoais.

Para essa finalidade, considera-se necessário entender dois aspectos: primeiro, o processo de passagem entre a infância em seu período escolar que ficou para trás, trazendo o jovem, ou o do jovem, trazendo o adulto, ou do adulto que traz o idoso à escola. Nessa busca, encontramos em Groppo (2000, p. 19), quando o mesmo define o conceito de geração como “fator coletivo, como uma forma de situação social”, a compreensão acerca dessa geração que, no início era a juventude, agora tornando-se o sujeito da EJA, já adulto ou até idoso, mas que inferimos ser na primeira geração ‘juventude’, quando modifica seu percurso natural da educação, por meio do trabalho, que o distancia da escola e o faz voltar depois de vários anos.

Outro fator que deve ser compreendido nessa relação é a afetividade, considerando o que um dos fundadores da educação para jovens e adultos, Paulo Freire, já nos vem chamando atenção sobre o “Ensinar significa querer bem os educandos” (FREIRE, 1996, p. 159). A questão da afetividade é de grande relevância na relação professor/aluno, pois o estabelecimento de vínculos afetivos promove no convívio diário da sala de aula, a harmonia, a confiança e a segurança. Fatores esses, que facilitam a aprendizagem.

Nessas ações, há uma preocupação que se volta ao outro e a atuação com a redução dos índices de abandono, além do comprometimento com uma educação inclusiva como premissa básica. Nesse sentido, lembra Ribeiro que:

[...] precisamos criar possibilidades para novas inserções e aprendizagens e, mais do que tudo, entender que esse sujeito, quando procura ou retorna a uma classe de EJA, está nos dando uma chance incomensurável de provar que o sistema educacional brasileiro, no conjunto de seus atores, não é distintivo. Acredita, deseja e investe em uma educação para todos (RIBEIRO, 2010, p. 3).

Ao analisar as contribuições de Ribeiro, percebe-se que o conjunto de atores, nesse contexto, poderia ir além dos profissionais da escola, como psicólogos, agentes culturais, dentre outros, uma vez que o espaço escolar tem a necessidade, principalmente, de pessoas que auxiliem no desenvolvimento de atividades pedagógicas, sociais e culturais.

Arroyo (2006) aponta as carências escolares da juventude que chegam à EJA, revelando as necessidades sociais das quais são alijados. Esclarecendo, que apesar de todos os enfrentamentos pela sobrevivência e desestímulos em relação à escola, que não enxergam mais como na infância ou juventude, procuram-na em uma tentativa de encontrar novas escolhas e construir novos percursos. Trazem, também, uma bagagem de conhecimento de sobrevivência que Arroyo (2006, p.25) compreende de “múltiplos espaços deformadores e formadores”, do qual os jovens participam considerando como algo positivo porque:

Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA (ARROYO, 2006, p. 25).

A partir das colocações do autor, concebemos que, para ter um olhar mais positivo para a juventude na escola passamos, primeiramente, pelo reconhecimento dos jovens como protagonistas e sujeitos do direito à educação. Entretanto, não cabe também entender a EJA como elemento de salvação de uma juventude perdida e marginal. A presença da juventude faz com que os profissionais da escola se perguntem como essa instituição pode contribuir para a qualidade de vida deles e de suas famílias. Essa reflexão, no entanto, requer que a escola seja percebida como porta para muitas oportunidades e possibilidades além do diploma.

A relação trabalho e a educação para adultos e idosos não é nova, surge para suprir uma demanda bem antiga, desde a colonização do país. Silva e Moura nos explica melhor como surgiu a EJA no Brasil

Quando se fala da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve-se abordar o período colonial em 1549, onde os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Até aqui, verifica-se a importância da alfabetização (catequização) na vida dos adultos, para que os mesmos servissem, não só para a igreja, como também para o trabalho. Os jesuítas dedicaram-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Através do trabalho de catequizar com o intuito de salvar as almas, abriram caminho para a entrada de colonizadores e, à medida que ensinavam as primeiras letras, também ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus (SILVA; MOURA, 2013, p. 31-32)

Percebe-se o início dessa relação entre a formação para as necessidades do trabalho, mesmo que de maneira mais braçal, mas sempre se pensa na instrução das primeiras letras e o domínio dos números e suas principais operações para aqueles que não estiveram em uma escola antes. Batalha e Silva (2018) nos chamam atenção para essas relações após a revolução industrial e seus desdobramentos na educação de jovens e adultos

[...] como já observado, pouco se falou sobre a Educação de Jovens e Adultos, o assunto só vem à tona a partir do final da década de 1930, após a reflexão sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Este período é caracterizado pela intenção do governo de alfabetizar as massas para que estas pudessem atender as necessidades de um país em processo de industrialização (BATALHA; SILVA, 2018, p.04).

É possível relacionar a crescente preocupação e sistematização de programas e da modalidade do ensino de jovens e adultos a partir desse período em atendimento a demanda da sociedade capitalista em pleno desenvolvimento econômico. Ainda, os mesmos autores abordam que as mudanças que ocorreram na EJA, também acompanharam as transformações políticas, sociais e econômicas do país no decorrer da história; transformando-se em lutas e mobilizações da sociedade civil para a garantia de um ensino gratuito e de qualidade para essa modalidade. (BATALHA; SILVA, 2018).

O conhecimento sobre os estudantes da EJA e a relação da EJA e a formação para o trabalho impulsionada desde o Brasil colônia contribui de alguma forma para a compreensão que estamos construindo sobre os fatores da evasão e do retorno à escola, o qual tem o trabalho como uma de suas causas e também consequências.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo se aproxima da abordagem qualitativa considerando Ludke e André (2007, p.18) “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O trabalho está centrado no tipo de pesquisa exploratória, porque foi realizada sobre um tema já existente proporcionando-nos um esclarecimento e compreensão acerca do mesmo. De acordo com Gil (2008, p. 27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

No atendimento ao nosso objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre nosso objeto de estudo: Educação de Jovens e Adultos e ainda a aproximação ao campo de pesquisa, uma escola que oferta EJA no município de Caruaru, através da entrevista semiestruturada.

Para a entrevista foram contactados estudantes da EJA. Os sujeitos da nossa pesquisa fazem parte de uma amostragem de estudantes que, segundo Marconi e Lakatos (2008), “a amostra é uma parcela selecionada do universo estudado”. Partindo dessa compreensão, escolhemos entrevistar 14 (quatorze) estudantes da EJA, ensino fundamental, no turno noturno.

Já a entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2000, p. 106), “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. Assim poderemos através dessa flexibilidade acrescentar se necessário outros questionamentos aos entrevistados, para completar as informações obtidas e conseguir uma leitura mais geral e dinâmica sobre as respostas construídas e o perfil de cada sujeito da pesquisa.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Caruaru, em um bairro periférico. A escolha da escola se deu através da sua posição geográfica, localizada num bairro que recebe estudantes da área urbana e do campo. A escola selecionada possui 13 salas que funcionam no turno matutino e vespertino turmas com o ensino fundamental – anos iniciais e final, e no noturno todas funcionam com aulas da EJA. Possui 1 refeitório, 1 quadra coberta, 2 banheiros, 1 biblioteca, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado

(AEE), 1 sala para os professores, 1 sala para coordenação e 1 secretaria. Todo o ambiente da escola, nos dias visitados estava em perfeito estado de conservação, decorado com cartazes educacionais e demonstrava uma sintonia visível entre professores, a gestão e os estudantes.

Para o tratamento da entrevista, utilizamos a análise de conteúdo. Triviños (1987) esclarece a Análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa que requer um domínio dos conceitos teóricos da pesquisa mais do que em outras técnicas, destacando que

[...] peculiaridade da análise do conteúdo que convém salientar é a de ser ele “um conjunto de técnicas”. Isto é importante sublinhar, porque, se não temos clareza deste aspecto, o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. São procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes “materiais” serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Sendo assim, trataremos dos dados coletados na escola já indicada e discorreremos quais a perspectiva dos estudantes em relação a temática aqui abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 14 entrevistados, 5 são homens e 9 são mulheres, a idade deles variavam entre 23 a 43 anos. Corbucciet *all* (2009, p. 96) enfatizam que, apesar de “os jovens de 15 a 29 anos responderem por 57% das matrículas na modalidade EJA no ensino fundamental, os adultos de 30 anos ou mais representam proporções significativa dos alunados neste nível de formação”.

A primeira interrogativa foi sobre a evasão: se já haviam estudado e os motivos da saída da escola (já que todos os entrevistados informaram que em algum momento de suas vidas já começaram um processo de educação formal). Todos os homens (5) afirmaram que saíram para poder trabalhar e ajudar a sustentar a família.

Das 9 mulheres, 5 afirmaram que também saíram por conta do trabalho. Segundo o documento da EJA-Mova (SÃO PAULO, 2008, p. 14), “esses jovens apresentam uma escolaridade marcada pelo fracasso escolar, em sua maioria, não por dificuldades cognitivas, mas por fatores emocionais, socioeconômicos e familiares”. Percebe-se que essa relação do trabalho precoce faz com que os estudantes saiam da escola para adentrar num mercado de trabalho, muitas vezes, com baixos salários e em condições precárias para contribuir na renda familiar, que, nesse estudo, mostrou-se na mesma proporção para os homens e mulheres entrevistados.

Para as 4 outras mulheres, o motivo de suas saídas da escola diz respeito a gravidez na adolescência. As autoras Fontoura e Pinheiro (2009, p. 156) tentam justificar esses casos de gravidez na adolescência considerando que “pode ser fruto da ausência de opções e da dificuldade de fazer um projeto de vida para além de ser mãe de família”. Com isso, temos outro fator determinante para a evasão escolar no âmbito feminino, mas que não nos

aprofundaremos neste estudo, mas o compreendemos como muito importante haja vista tal fator se pronunciar como causa da evasão de adolescentes e jovens do nosso país e porque estarmos inseridos num contexto político-social atual em que a educação sexual está sendo questionada como não cabível ao âmbito escolar, mas apenas as famílias.

Depois, questionamos os sujeitos sobre o que os motivaram a retornar à escola, todos os 5 homens responderam que retornaram para concluir os estudos (até o ensino médio) para conseguir arrumar um emprego melhor, com melhores salários e melhores condições. O mesmo ocorrendo com as 4 mulheres. Essas responderam que voltaram a estudar para conseguir um emprego formal, porque estão exigindo cada vez mais o nível básico de ensino.

Frigotto (2004, p. 197) aponta que esse movimento do retorno à escola se dá, devido o intuito “de adquirir o ‘pacote’ de competências, que o mercado reconhece como adequados aos ‘novos cidadãos produtivos’”. Explicando, ainda, que fica evidente que as formas de contratação do mercado de trabalho vêm se modificando, estando cada vez mais exigente, força a procura por aperfeiçoamento individual dos trabalhadores para não apenas entrar, mas permanecer dentro do mercado de trabalho atual.

Telles (2018, p. 402) mostra que essa realidade fora da escola reflete o ensino em sala de aula. Destaca que “a política deve se configurar, então, como um ‘que fazer’ permanente, enquanto processo social perene de busca de objetivos acordados entre os sujeito” a fim de fazer da escola um lugar onde os estudantes da EJA vejam a possibilidade concreta de atender aos seus objetivos para, através desse entendimento, possam ver sentido no que estudam na escola, fazendo uma intrínseca relação com a sua vida fora da escola.

As 5 mulheres colocaram que voltaram para a escola, porque querem não apenas concluir o ensino básico, mas querem fazer um curso técnico, de forma específica, o de técnico em enfermagem, ou uma faculdade, também ligada à enfermagem ou à licenciatura, e que explicam a ansia para ter uma profissão de fato. Quanto às respostas das mulheres, temos duas observações: a primeira, que há uma projeção de estudo para além da educação básica diferentemente das respostas dadas pelos homens; e a segunda, que essa projeção se vincula a profissões culturalmente ligadas ao histórico de formação para mulheres: a enfermagem e a docência.

Frigotto (2004, p. 211) ainda nos aponta que esse movimento ocorre devido à “mutilação de direitos elementares da infância e da juventude de filhos da classe trabalhadora é como uma constante ao longo de nossa história”, entendendo que mesmo os sujeitos que saíram da escola para trabalhar, e o fizeram por vários anos, não consideram ter uma profissão e percebem que é por meio de uma que vão conseguir ter melhores condições de trabalho e renda, e, para chegar até lá, deve ser feito através de muito estudo, coisa que no início de sua escolarização não foi possível.

Por fim, foi interessante observar como o “trabalho” transcende as paredes da sala de aula como motivo pelo qual os jovens saem da escola, e também pelo que retomam, agora, em novos objetivos, mas ainda pela necessidade de se conseguir um trabalho, seja numa área de atuação diferente, ou seja na mesma área com um cargo que proporciona melhores condições de trabalho e de salário.

Neste sentido, Frigotto (2004, p.193) ainda contribui com nossas reflexões explicando que “a questão central não é de caráter individual, nem primeiramente de gênero, de cor,

de raça, mas da sua classe social”. Essa relação com a classe social nos mostra que um fator determinante para a evasão da escola, ou, em muitas vezes, o seu não ingresso na escola, é devido a sua classe social baixa, que em consequência da necessidade de sobrevivência, força o trabalho precoce a fim de ajudar a família, se submetendo a trabalhos exaustivos e em péssimas condições de trabalho. Essa situação ainda vigente mostra a parte profunda de um *iceberg* no qual o fator escola está visível na parte de cima e o fator social está na parte de baixo, não perceptível em muitos casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da construção e análise desenvolvida em nosso estudo, buscamos responder nossa questão inicial: de que forma o trabalho se apresenta como fator para a evasão e o retorno de estudantes à escola na modalidade EJA?

Consideramos que o trabalho é tanto o motivo da saída de estudantes da escola em idade escolar, mas também é o responsável pelo retorno dos mesmos. A partir dos dados analisados, podemos identificar que mesmo a escola procurando atender aos seus objetivos, mesmo tendo professores comprometidos, ou materiais didáticos suficientes para todos os alunos, a culpa da evasão desse aluno, muitas das vezes, não está no ambiente escolar, mas sim na falta de políticas sociais e estruturais que atendam as milhares de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, tendo que, para manter o mínimo de alimento ou moradia, fazer com que os filhos, desde cedo, tenham de contribuir através do trabalho, seja no campo, ou na cidade, forçando cada vez mais cedo a sua saída do ambiente tão fundamental da formação do homem que é à escola.

Assim, fundamenta-se a permanência de políticas de afirmação social possibilitadoras de inclusão de crianças e jovens no direito à educação e de fortalecimento da proibição do trabalho infantil, embora mesmo, com os avanços legais, nesse sentido, ainda tenhamos como dados os informados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016) “cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhavam no Brasil naquele ano”.

Esses dados são preocupantes, porque apontam que, estão, ou serão excluídas do ambiente escolar que em consequência do cansaço serão prejudicados no processo de aprendizagem, ou seja, não é porque não querem ou não tenham condições de aprendizagens, mas porque as condições físico-emocionais-cognitivas impossibilitam a aprendizagens. Assim, observamos que esse contexto ainda configura a necessidade da existência da modalidade EJA para a garantia do acesso aos processos de escolarização dessas crianças e jovens numa sociedade que perversamente os exclui.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel González. *Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública*. In: Soares, Leôncio, Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro, Gomes, Nilma Lino (Org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

2. BATALHA, Rafaela Vieira.; e SILVA, Cleber Cezar da. Evasão escolar da educação de jovens e adultos: um olhar a partir do Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva em Ipameri – GO. *Revista eletrônica ItinerariusReflectionis*. On-line, Vol14, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/48592>Acesso em 15 jul. 2019.
3. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
4. IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2019 – Educação*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2020.
5. CORBUCCI, Paulo Roberto; CASSIOLATO, Maria Martha; CODES, Ana Luiza e CHAVES, José Valente. *Situação educacional dos jovens brasileiros*. In: CASTRO, Jorge Abrahão de. AQUINO, Luseni Maria C. de. ANDRADE Carla Coelho de. (Org)Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009.
6. CURY, Carlos J. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. In: Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, 07 de junho de 2000. Brasília: CNE/CEB.
7. FERNANDES,Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Evasão na EJA: um desafio histórico. *Educação & Formação*, Fortaleza, v.5, n.13,p. 79-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990/1904>. Acesso em julho2020.
8. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
9. FREIRE, Rose HéliidaAstolfo. *Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na educação de jovens e adultos*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Medianeira/PR, 2014.(MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO). Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4434/1/MD_EDUMTE_2014_2_74.pdf. Acesso em junho 2020.
10. FRIGOTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, PAULO (orgs.) *Juventude e Sociedade:trabalho, educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
11. FONTOURA, Natália de Oliveira, PINHEIRO, LuanaSimões. *Síndrome de Juno: gravidez, juventude e políticas públicas*. Fontoura. In: CASTRO, Jorge Abrahão de. AQUINO, Luseni Maria C. de. ANDRADE Carla Coelho de. (Org). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

12. GAGNO, Roberta Ravaglio e Portela, Mariliza Simonete. *Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente*. São Paulo, 2013.
13. GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
14. GROPPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro, Ed. Diefel, 2000.
15. HOLANDA, Stefani Tamires Alves Ribeiro; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. *Estudantes da EJA e o Protagonismo Escolar: vozes e marcas da exclusão em busca de vida e cidadania*. UFPE. Caruaru, 2018. (Trabalho de Conclusão de Curso).
16. INEP. *Censo escolar da educação básica 2019*. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2020.
17. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2007.
18. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
19. MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 2000.
20. SÃO PAULO.I - *Os Alunos da EJA*. In: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento -EJA e MOVA / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT,2008. Disponível em:https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/147/Orient_Did_alfabletramento2008_EJAMOVA.pdf
21. SILVA, Hellen Tânia Rodrigues da; MOURA, Tânia Mara Souza. Educação de jovens e adultos – EJA: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Eletrônica Univar*. On-line, Vol 3, p. 31 -36, 2013. Disponível em:revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/53/41. Acesso em: 15 jun. 2019.
22. TELES, Jorge. *Um olhar Freireano sobre a construção de Políticas para EJA: dois exemplos recentes no Brasil*. In: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia Regina. BARRETO, Denise Aparecida Brito (Orgs.). *Diálogos Freireanos, A educação e formação de jovens e Adultos em Portugal e no Brasil*. Recife: Editora UFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. 716p.
23. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Evasão na EJA: pesquisas realizadas no Campus III da Uneal¹

Evasion in EJA: research carried out on Campus III of Uneal

Iris Regina Pereira de Araujo⁽¹⁾; Sara Jane Cerqueira Bezerra⁽²⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8494-8194>, Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil. E-mail: irisregina2013@gmail.com

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7965-1783>; Universidade Estadual de Alagoas, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal. E-mail: sarajane@uneal.edu.br

ABSTRACT: School dropout is present in all types and levels of education, including Youth and Adult Education (EJA). There are several causes that lead students belonging to the EJA to evade the school. For this reason, this article, which consists of a section of the TCC research, aims to conduct a research called state of the art based on research found in the Campus library. III of UNEAL, which deal with the reasons for school dropout in EJA, in order to identify the main reasons for school dropout in the analyzed realities. Research called State of the Art aims to survey / study works already carried out on a given theme. To achieve the objective, we used the contributions of authors such as Santos, Ferro and Silva (2013); Silva (2016); Silva (2018), among others, in addition to national legislation documents. We identified that there are several reasons for EJA students to evade the school, reasons that can be caused by factors internal or external to the school. We conclude, then, that the main reasons for dropout are related to tiredness, inadequate methods of teachers; health problems; family problems and responsibilities; distance between home and school; lack of security, among other reasons.

KEY-WORD: Youth and Adult Education, School dropout, State of art.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em um recorte da pesquisa do trabalho de conclusão de curso (TCC) e tem como tema o estudo de pesquisas que buscam identificar quais os motivos da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, estas foram encontradas na biblioteca do campus III da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, com a finalidade da realização do Estado da Arte sobre as mesmas.

Buscaremos responder ao seguinte questionamento: quais são os motivos da evasão escolar na EJA nas realidades analisadas através do estado da arte?

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, geralmente, está ligada a diversos fatores internos e externos ao âmbito escolar, sejam eles fatores pessoais, sociais, econômicos, entre outros.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap4

Por isso, pesquisar os motivos da evasão escolar, na Educação de Jovens e Adultos, é de extrema importância, pois, ao sabermos quais os motivos geradores dessa problemática, fica mais fácil traçar estratégias para prevenção da evasão e estratégias para atrair os alunos de volta para o âmbito escolar.

Sendo assim, o objetivo principal do presente artigo é realizar uma pesquisa denominada estado da arte com base em pesquisas encontradas na biblioteca do campus III da UNEAL, que tratam sobre os motivos da evasão escolar na EJA, a fim de identificar os principais motivos da evasão escolar nas realidades analisadas. Para a realização da pesquisa, embasamo-nos nas contribuições de autores como Santos, Ferro e Silva (2013); Silva (2016); Silva (2018), dentre outros autores.

REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão escolar

Antes de abordarmos as causas/motivos que levam muitos jovens e adultos a evadirem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discorreremos sobre o que é evasão e onde ela está presente. Segundo Riffel e Malacarne (2010), o termo “evasão” significa “o ato de evadir-se, fugir, abandonar, sair, desistir, não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” (RIFFEL; MALACARNE, 2010, p. 1). A evasão escolar está presente em todas as modalidades de educação, ela não é uma problemática apenas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa mesma perspectiva, Araújo e Santos (2012) argumentam que a evasão escolar é um problema que alcança instituições públicas e privadas e está presente tanto no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Profissional, quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além do mais, a evasão “não é algo que acontece isoladamente, em uma ou outra escola, mas, constitui-se em um fenômeno que ocorre em todas, sejam elas de grandes centros ou de bairros mais afastados” (RIFFEL; MALACARNE, 2010, p. 2-3). A partir disso, notamos que o fenômeno da evasão escolar é um problema educacional que acontece em um contexto geral.

As causas da evasão estão ligadas a fatores internos e externos à escola. Podemos dizer que os fatores internos estão relacionados a problemas ocorridos dentro do ambiente escolar e os problemas externos estão relacionados ao que acontece fora da escola. De acordo com Sousa et al (2011, p. 27):

É lícito acentuar que as pesquisas e os estudos que analisam a evasão escolar, apontam para duas diferentes abordagens teóricas, a primeira das quais explica a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto, a segunda se pauta nos fatores internos da instituição escolar. Os fatores externos são o trabalho, as desigualdades sociais, a relação familiar e as drogas. Os internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor.

A partir disso fica claro que os fatores internos à escola estão relacionados ao que acontece “dentro da escola”, e que, principalmente, estão atrelados às metodologias utilizadas pelos professores. Já os fatores externos, correspondem ao que acontece fora da escola, como por exemplo, o trabalho e suas implicações, desigualdades socioeconômicas, problemas que envolvem questões familiares, dentro outros motivos.

Trabalhos encontrados na biblioteca do *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas

Os três trabalhos selecionados para a realização do Estado da Arte buscam identificar as causas/ motivos da evasão na Educação de Jovens e Adultos, são eles: “As causas da Evasão na EJA em uma escola da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios”; “Causas da evasão na Educação de jovens e Adultos em uma escola pública da zona rural do município de Belém – Alagoas” e “A evasão escolar na EJA: causas, desafios e estratégias pedagógicas sob o olhar de uma escola pública de Taquarana, AL”.

Analisado o primeiro trabalho de conclusão de curso intitulado: “As causas da Evasão na EJA em uma escola da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios”, que foi produzido em 2013 pelas discentes Magnólia de Almeida Santos, Meire Rafaelle Oliveira Ferro e Rose Mary Alves da Silva, graduandas do curso de Pedagogia, identificou-se que o objetivo principal da pesquisa é “identificar possíveis causas da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Palmeira dos Índios.” (SANTOS; FERRO; SILVA, 2013, p.10).

As pesquisadoras Santos, Ferro e Silva (2013) identificaram alguns aspectos importantes sobre a EJA, tais como: que se trata de uma modalidade de educação que requer um ensino adequado; que muitos alunos retornam à escola em busca de uma vida melhor, pautados na possibilidade de se inserir no mercado de trabalho e com isso adquirir melhorias em diversas áreas de sua vida e, também, almejando proporcionar o melhor para a família; que os métodos não podem ser os mesmos que são usados para outras faixas etárias.

Santos, Ferro e Silva (2013) identificaram, também, que os alunos da escola, campo da pesquisa, “apresentaram um perfil de baixa autoestima e visam à melhoria de suas condições de vida relacionada às aprendizagens.” (SANTOS; FERRO; SILVA, 2013 p.36). Alguns motivos, levaram-nos a abandonar os estudos na idade própria, como por exemplo: alguns, foram trabalhar; outros, a família não deixava estudar por motivos variados. Agora, eles voltam à escola para que, assim, possam aprender a ler e escrever.

Os alunos que permaneceram frequentando a EJA apontaram como fator determinante que continuaram na escola, porque acreditavam que através dos estudos poderiam adquirir melhores condições de vida, para eles e também para sua família. Segundo as discentes, eles “não falaram com entusiasmo da escola, dizendo que até acham bom quando um professor falta ou atrasa” (SANTOS; FERRO; SILVA, 2013, p.37). Destacam, ainda, que alguns alunos frequentam a escola em virtude da merenda escolar.

O segundo trabalho escolhido para a realização do presente estado da arte tem como título: “Causas da evasão na Educação de jovens e Adultos em uma escola pública da zona rural do município de Belém – Alagoas”, produzido pelo graduando Jardiel Francisco da Silva, no ano de 2016 para a obtenção do título de graduado em Pedagogia. A pesquisa teve,

como objetivo principal, “identificar as causas/motivos que influenciaram os estudantes matriculados na EJA de uma escola pública de zona rural do município de Belém – Alagoas, desistirem de frequentar as aulas nessa modalidade de ensino.” (SILVA, 2016, p.09).

Silva (2016) argumenta que a família, a escola, os professores e o sistema de ensino podem ajudar contra a evasão escolar. Contudo, é necessário que o professor tenha uma metodologia adequada, visando despertar nos alunos a vontade de aprender e frequentar as aulas; a família deverá apoiar esses alunos para que não voltem a abandonar a escola; o sistema de ensino tem o papel de criar políticas públicas para a EJA de acordo com as especificidades dos sujeitos que dela participam.

No primeiro capítulo Silva (2016), aponta, com base em sua pesquisa bibliográfica, que os alunos que frequentam a EJA são jovens e adultos que deixaram a escola para trabalhar e, depois de muito tempo, retornam para “dar a volta por cima”. Eles veem, através dos estudos, uma possibilidade de melhorar as condições de vida. O autor supracitado aponta outro tipo de jovens e adultos que estão inseridos na EJA: sujeitos que mesmo tendo idade para frequentar a educação regular optam por estudar na EJA para conciliar os estudos a noite e o trabalho durante o dia, sem precisar abandonar a escola.

Segundo Silva (2016), os motivos do abandono escolar, quando crianças, foram principalmente de ordem social e econômico, deixando assim, de frequentar as aulas para conseguir ajudar aos pais no sustento da casa ou para adquirir “coisas” que a família não teria condições de lhes proporcionar. Em relação aos motivos para o retorno à escola, através da Educação de Jovens e Adultos, eles afirmaram que voltaram para a escola para “aprender a ler e escrever para terminar os estudos e mudar de profissão; aprender a assinar o nome; aprender a ler para tirar a habilitação e poder realizar o sonho de dirigir, continuar os estudos entre outros.” (p.39)

De acordo com Silva (2016), a evasão na EJA é um problema que, apesar de ter várias iniciativas para conter essa problemática, vem se disseminando em todo território brasileiro ao longo dos anos, seja por fatores internos à escola ou externos (família, saúde, cansaço entre outros).

O terceiro trabalho de conclusão de curso, aqui apresentado, é intitulado como “A evasão escolar na EJA: causas, desafios e estratégias pedagógicas sob o olhar de uma escola pública de Taquarana, AL”, produzido pelo graduando Maciano Getulio da Silva, do curso de Pedagogia, no ano de 2018.

No primeiro capítulo Silva (2018) realizou-se uma pesquisa bibliográfica a respeito da base legal da Educação de Jovens e adultos, com destaque para o Parecer CNE/CEB nº 11/200, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e para os artigos 205º e 208º da constituição Federal de 1988. O segundo capítulo discorre sobre os sujeitos, concepções, causas e estratégias de prevenção da evasão na Educação de Jovens e adultos. O terceiro capítulo contextualizou a pesquisa, assim, apresentando os dados colhidos e demonstrando a analisada realizada pelo autor.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A fim de atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a elaboração do estado da arte sobre a evasão na EJA. Pode-se afirmar que esse tipo de pesquisa é de suma importância, pois ela nos possibilita a percepção do que já se pesquisa em determinada área de conhecimento e nos dá suporte para trilhar a nossa pesquisa, ou seja, é através do contato com materiais já desenvolvidos que podemos ter uma visão ampla de determinado assunto. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Assim sendo, é fundamental o uso dessa pesquisa para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.

Segundo Dendasck (2017), o estado da arte serve para compreendermos o que já foi produzido em determinado assunto; linhas de pesquisas; identificar o que já foi descoberto e estudado, para então reconhecer a evolução de estudos já realizados a respeito de determinado tema.

Na mesma linha de pensamento, Romanowski & Ens (2016, p.37) afirmam que “a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área.” Os teóricos ainda complementam:

Esses estados da arte realizaram um balanço das respectivas áreas de conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p.41).

Para Ferreira (2002), o estudo da arte tem um caráter bibliográfico e essas pesquisas trazem em comum o desafio de fazer um mapeamento e discussão a respeito de certa produção acadêmica que estão presentes em diferentes campos de conhecimento. Segundo o autor, primeiramente, deve-se selecionar a linha de pesquisa, depois fazer um levantamento bibliográfico de obras já produzidas sobre o determinado tema e em seguida fazer os resumos e análises dos mesmos.

Assim, no período de 28 de fevereiro a 10 de maio do ano de 2020, foi realizada a etapa de trabalho referente ao estado da arte de nossa pesquisa. Primeiramente, foi feita uma pesquisa na biblioteca do *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas, buscando identificar trabalhos sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos.

Após selecionar os trabalhos que iriam compor o estado da arte, o próximo passo foi à realização das leituras das obras escolhidas para, assim, identificar nelas os motivos que ocasionam a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em cada realidade analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 28 de fevereiro de 2020, foi realizada a pesquisa na biblioteca do *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, onde foram encontrados cinco trabalhos de conclusão de curso que tratam sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos. Porém, foram apenas selecionados três trabalhos, pois, dois deles não têm como objetivo identificar as causas/ motivos da evasão na EJA.

Analisado o primeiro trabalho as autoras Santos, Ferro e Silva (2013), concluíram que a evasão na Educação de Jovens e Adultos, segundo os participantes da pesquisa, advinha de problemas familiares; problemas profissionais; não se sentiam estimulados; não gostavam dos métodos utilizados pelos professores nem conteúdos postos em sala de aula; sentiam dificuldade para chegar até a escola, visto que boa parte morava longe; sentiam cansaço; os atrasos e faltas sem justificativas por parte dos professores desestimulava os alunos.

Após a leitura e análise do segundo trabalho, fica evidente que Silva (2016) concluiu que os motivos que levaram 15 alunos a evadirem da EJA foram os seguintes: nove alunos abandonaram a escola por causa do cansaço proporcionado depois de uma longa jornada de trabalho durante o dia; quatro alunas do sexo feminino trabalhavam durante o dia e a noite tinham que cuidar de seus filhos, sendo que uma relatou a falta de interesse pelas aulas, provocado pela metodologia de ensino inadequada; um aluno deixou de estudar por problema de saúde; uma aluna evadiu por causa do ciúme que o esposo sentia.

No terceiro trabalho de conclusão de curso, Silva (2018) concluiu o trabalho dizendo que um dos maiores geradores da evasão é a incapacidade dos discentes em conciliar a jornada de trabalho com a permanência na escola, pois o cansaço gera nos alunos desmotivação e falta de interesse para permanecer estudando. Para os docentes participantes da pesquisa, os motivos que provocam a evasão são diversos, entre os quais estão: a desmotivação dos próprios alunos; problemas de saúde; ciúme; mudança de cidade; residir longe da escola; falta de segurança; a jornada de trabalho; e a falta de ações governamentais como auxílio financeiro, econômico e social para os estudantes.

De acordo com as pesquisas analisadas, podemos dizer que existem várias causas para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos os principais motivos da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, que se dividem entre os fatores internos e externos a escola.

O cansaço gerado pela longa jornada de trabalho é um dos motivos da evasão na EJA, pois muitos alunos “[...] vêm de uma jornada de trabalho de diferentes setores produtivos, formais e informais e com salários, geralmente, irrisórios. Chegam à escola, cansados, estressados, mal alimentados, entre outras situações” (RIFFEL; MALACARNE, 2010, p. 4). Complementando esse pensamento, Corrêa (2009, p. 07) afirma que “A maioria dos alunos da EJA trabalha. Isso significa que eles passam, aproximadamente, 11 horas por dia trabalhando (8 horas propriamente no trabalho, sem contar horas extras ou “bicos”, e os deslocamentos de ida e de volta)”. Entendemos, assim, que maioria dos alunos da EJA já chegam à escola cansados da rotina diária, dificultando assim sua permanência no espaço escolar.

As reponsabilidades familiares que algumas mulheres adultas têm também pode ser um fator desencadeante da evasão escolar na EJA, pois, de acordo com Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013), alguns estudos tem demonstrado que os motivos da evasão escolar feminina advêm, principalmente, da necessidade de assumir as responsabilidades familiares. Complementam afirmando que “as mulheres abandonam os estudos em funções de responsabilidades familiares e domésticas” (ANNA; NARVAZ; TESSELER, 2013, p. 93).

A distância de casa até escola também faz parte do conjunto de causas geradoras da evasão escolar, sobre isso Griffante e Bertotti (2013) afirmam que um dos principais fatores que causam a evasão é a distância da escola.

Questões de acessibilidade também são fontes geradoras do fenômeno da evasão escolar, pois, segundo Freire (2014, p.9), “a segurança e a iluminação da área ao redor da escola contribuem para o amedrontamento da chegada até a instituição escolar”. Ao realizar sua pesquisa sobre evasão, Freire (2014) constatou que um dos participantes de pesquisa acabou abandonando a escola por medo, ocasionado pela falta de iluminação, por essa razão, não se sentia protegido e optou por evadir da escola.

A infantilização na EJA pode ocasionar a evasão escolar, sobre isso Amparo (2012, p.60) afirma que “é grave existência desta prática infantilizadora do ensino da EJA e o quanto isso influencia na evasão”. Ainda segundo o autor, é comum que educadores utilizem uma prática padronizada e infantilizada. O autor supracitado complementa sua fala dizendo que “é notável que isto têm provocado a evasão nas salas de aula” (AMPARO, 2012, p. 54). O mesmo autor prossegue seu argumento afirmando que já presenciou no início de um ano letivo, uma sala de aula com mais de 30 alunos que, ao final do ano, restou menos de 15 alunos. Segundo Amparo (2012), o que ocasionou esse número de discentes evadidos foi justamente a prática metodológica errônea que os professores utilizavam e que, infelizmente, a direção e a coordenação da escola não conseguiram perceber que o problema da evasão era resultado dessas falhas.

De acordo com Oliveira (2007), a infantilização é um dos grandes problemas que acontecem na Educação de Jovens e Adultos e ocorre, quando os professores não se importam e nem levam em consideração a idade de seus alunos, quando não organizam os conteúdos adequadamente e quando a proposta metodológica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos é a mesma que a do ensino de crianças pertencentes ao ensino regular. Oliveira (2007), ainda deixa claro que a infantilização vai além dessas falhas metodológicas, há casos em que os professores utilizam palavras no diminutivo com isso “relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção” (OLIVEIRA, 2007, p. 89). A partir disso, percebemos que os jovens e adultos que vivenciam essas falhas metodológicas sentem que estão em um local inapropriado para eles, ou seja, é como se eles estivessem em um espaço que não é deles, ocasionando assim a evasão escolar.

Os materiais didáticos e conteúdos, trabalhados em sala de aula, devem ser de acordo com a realidade dos alunos da EJA, deve-se ser ensinado de maneira própria para sua idade e de acordo com suas vivências, pois vale ressaltar que a EJA é uma educação para jovens e adultos, e não para crianças. As aulas devem levar em consideração a realidade social, despertando, nos alunos, uma visão crítica da sociedade, ou seja, as metodologias e conteúdos transmitidos em sala de aula não devem ser infantilizados, como também não devem conter a mesma linguagem utilizada na educação infantil. Ruhena e Jesus (2016, p.39) reforçam esse pensamento argumentando que:

Vale lembrar que a linguagem utilizada deve ser adequada e estar contextualizada e que apesar de encontrarmos uma grande quantidade de bons materiais didáticos, ainda vemos materiais direcionados a infância, com desenhos infantilizados, palavras no diminutivo, ilustrações fora da realidade diária desse aluno, entre outros, gerando em alguns casos constrangimento, desmotivação, desvalorização e, conseqüentemente, a evasão.

Sendo assim, quando o professor utiliza linguagens, livros e atividades com ilustrações infantis, ou utiliza expressões e tratamentos destinados a crianças, como a maneira de falar, poderá ocasionar nos alunos sérios problemas. Isso poderá ocasionar uma baixa autoestima, desmotivação e até mesmo evasão escolar. Os jovens e adultos, participantes da EJA, devem se sentir valorizados, motivados, incentivados e, principalmente, sentir que sua faixa etária, vivências e experiências são respeitadas e reconhecidas pelos professores. Os professores da EJA devem colocar, como práticas e estratégias metodológicas, a articulação dos conteúdos do currículo juntamente as vivências dos alunos e ao mundo do trabalho, para, assim, tornar o ensino algo motivador e prazeroso e real, pois, segundo Freire (1996, p. 31), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Para Martins e Melo (2012), os fatores que proporcionam a evasão escolar na EJA, são “moradia, violência, êxodo rural, metodologia e prática docente inadequada, questões familiares, horários incompatíveis escola/trabalho, empregos temporários, gravidez, problemas de saúde” (MARTINS; MELO, 2012, p.10). Em relação aos horários das aulas que não são compatíveis com o ritmo de vida dos alunos da EJA, podemos notar uma falha por parte da escola, pois é dever do âmbito escolar, ajustar os horários de acordo com a realidade do seu corpo discente, pois a LDB em seu art. 4º, inciso VII garante a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.02).

CONCLUSÃO

Após as análises das pesquisas, conseguimos atingir o objetivo deste trabalho e concluímos que os principais motivos geradores da evasão escolar, nas realidades analisadas através do estado da arte, são: cansaço; problemas familiares; problemas profissionais; residir longe da escola; cansaço proporcionado depois de uma longa jornada de trabalho durante o dia; mudança de cidade; os atrasos e faltas sem justificativas por parte dos professores desestimulava os alunos; a desmotivação dos próprios alunos; dificuldade para chegar até a escola; falhas metodológicas dos docentes; responsabilidades com a casa, filhos, entre outros; ciúme por parte do companheiro (a); a incapacidade dos discentes em conciliar a jornada de trabalho com a permanência na escola, pois o cansaço gera, nos alunos, desmotivação e falta de interesse para permanecer estudando; falta de segurança; a falta de ações governamentais como auxílio financeiro, econômico e social para os estudantes.

De acordo com o que foi exposto em relação às causas da evasão escolar na EJA, percebemos, então, que existe uma série de fatores externos e internos à escola que estimulam e levam os alunos a evadirem. Diante disso, podemos dizer que as três pesquisas tiveram relevância social ao identificarem os reais motivos da evasão na Educação de Jovens e adultos nas escolas que foram campo de suas pesquisas.

Contudo, vale ressaltar que assim como foi mencionado no início deste artigo, o estudo apresentado se constituiu de um recorte da pesquisa do trabalho de conclusão de curso, sendo assim, a pesquisa desenvolvida é mais profunda do que fora exposto aqui, pois a perspectiva do presente artigo é responder apenas um dos objetivos específicos do trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

1. AMPARO, Matheus Augusto Mendes. A infantilização do ensino na educação de jovens e adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente. *Boletim GEPEP*, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 49-62. 2012. Disponível: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/4a.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
2. ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: THE 4 TH INTERNATIONAL CONGRESS UNIVERSITY INDUSTRY COOPERATION, 4., 2012, Taubate. *Anais eletrônicos [...]*. Taubate: UNITAL, 2012, p. 1-17. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.
3. BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 maio 2020.
4. CORRÊA, Luís Oscar Ramos. *Fundamentos Metodológicos em EJA I*. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A, 2009, p. 108.
5. DENDASCK, C. (2017). 1video de (8:46min). Estado da Arte: Na Prática (Aula 01) - Revista Científica Núcleo do Conhecimento. Acesso em 07 de abril de 2020. *Publicado pelo canal revista científica do conhecimento*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DogHg9pMGq4>.
6. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.
7. FREIRE, Luana de Almeida: *Alguns Fatores da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA no DF*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/8328/1/2014_LuanadeAlmeidaFreire.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.
8. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
9. GRIFFANTE, Adriana I; BERTOTTI, Liane Angélica. Os desafios da EJA e a sua relação com a evasão. In: SEMINÁRIO “ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL”, 8., 2013, Caxias do Sul. *Anais eletrônicos [...]*. Caxias do Sul: Nepso, 2013, p. 1-5. Disponível em: https://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Projetos_EJA/Trabalho/08_03_25_Artigo_-_Os_desafios_da_EJA_e_sua_relacao_com_a_evasao.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

10. GIL, Antonio Carlos et al. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
11. MARTINS, Ângela Maria Florês de Jesus; MELO, Ferdinando Santos de. O papel da gestão democrática frente à evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 4., 2012, São Cristovão. *Anais eletrônicos* [...]. São Cristovão: educon, 2012, p. 1-18. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/11.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.
12. NARVAZ, Martha Giudice; ANNA, Sita Mara Lopes Sant; TESSELER, Fani Averbugh. Gênero e Educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5113442>. Acesso em: 25 jun. 2020.
13. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
14. RIFFEL, Sonia Marmol; MALACERNE, Vilmar. *Evasão escolar no ensino médio: o caso do colégio Santo Agostinho no município de Palotina, PR*, p. 1-24, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.
15. ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista diálogo educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
16. RUHENA, Kelber Abrão; JESUS, Daiane Costa de. Evasão escolar na EJA: uma escolarização questionável. **ÁGORA Revista Eletrônica**, [s.l.], n. 23, p. 31-45, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a23c/4f8e8dc1a854cefb98a812fd7b39c065c89d.pdf> Acesso em: 25 maio 2020.
17. SANTOS, Magnólia de Almeida; FERRO, Meire Rafaelle Oliveira; SILVA; Rose Mary Alves da. *As causas da evasão na EJA em uma escola da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios*. 10-39 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2013.
18. SILVA, Jardiel Francisco. *Causas da evasão na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da zona rural do município de Belém – Alagoas*. 9-45 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2016.
19. SILVA, Maciano Getulio. *A evasão na EJA: Causas, desafios e estratégias pedagógicas sob o olhar de uma escola pública de Taquarana, AL*. 12-57 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2018.

20. SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tássia Pinheiro de; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277192626_Evasao_escolar_no_ensino_medio_velhos_ou_novos_dilemas> Acesso em: 25 maio 2020.

Contributos de um memorial de formação: saberes formativos sobre a Educação Profissional integrada à EJA¹

Contributions of a training memorial: formative knowledge about Professional Education integrated to EJA

Kaline Valeria Pederira Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2652-6441>, Mestre em Educação e Professora da Educação Básica/ Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes; Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco; Brasil. E-mail: kalinevps@gmail.com

ABSTRACT : In view of the call for comprehensive education in the professional training of young people and adults - PROEJA, there is a movement of attention to teacher training and the necessary knowledge to act in this type of teaching (ARAÚJO, 2008). As a result of studies carried out during participation in the Specialization Course in Assertive Practices in Didactics and Management of Professional Education Integrated with Youth and Adult Education - EJA / PROEJA, offered at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN , this work aims to socialize training knowledge that contributes to the professional development of teachers, starting from a rescue of the significant learnings experienced in the Course on screen, having as theoretical basis studies by Haddad et al (2000); Baracho et al. (2006); Moura (2007) that concern the field of EJA, directing the look at the implications of technologies in teacher education with the studies of Jonassem (2007); Buarque (2012), among others. For that, I use the writing of a training memorial as a methodological procedure, reflecting on those knowledge identified as characterizing the training proposal. This made it possible to perceive the meanings attributed to the historical trajectory of the schooling of young people and adults within the scope of Brazilian educational policies, as well as to identify in PROEJA possibilities for a comprehensive education engaged with social transformation. In addition, emphasizing the importance of recognizing specific knowledge and teaching practices to give new meaning to educational practices in the classroom, I perceive in the experiences lived the pertinence of investments in training proposals aimed at the pedagogical updating of the EJA / PROEJA teacher in current approaches to the use of digital information and communication technologies in pedagogical mediation.

KEY-WORD: Teaching strategies, Teaching knowledge, EJA/PROEJA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo socializar saberes formativos identificados no Curso de Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA/PROEJA como possibilitadores de aprendizagens significativas na formação profissional docente. Nessa direção, utilizo

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap5

como gênero discursivo o *memorial de formação* para resgatar lembranças da trajetória formativa, vivenciada no período de 2019-2020, na Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Tal Curso, na modalidade de Educação a Distância com tutoria, é desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), em parceria com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* de Educação a Distância (EaD). Direcionado aos profissionais das redes públicas federais, estaduais e municipais, que atuam na prática curricular e pedagógica da Educação Profissional (EP) integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na aprendizagem em ambientes virtuais, tem duas opções de itinerários de formação: um no campo da Didática e outro no campo da Gestão, organizado em três módulos temáticos e um módulo específico, compostos por disciplinas e seminário (PPC, 2018).

Tendo optado pelo campo da Didática, evidencio aqui aspectos que vêm contribuindo com a ressignificação de saberes e fazeres docentes, principalmente em termos do sentido atribuído ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido para jovens e adultos. Para tanto, destaco que no **módulo temático I “Qualificação em EJA”** as disciplinas: Fundamentos de EaD e Ambientação Virtual; Produção de Textos Científicos; Fundamentos da EP integrada à EJA; Políticas Públicas para EJA integrada à EP Presencial e a Distância; Noções de Didática e o Seminário Temático “Fundamentos e Políticas Públicas para a EJA e o PROEJA”, possibilitaram construir uma síntese da trajetória histórica da educação de jovens e adultos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, e perceber, no processo de institucionalização do PROEJA, possibilidades de uma educação integral engajada com a transformação social (HADDAD; DIPIERRO, 2000; MOURA, 2007). Inclusive, considerando a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), na democratização do conhecimento (LEVY, 1999), constato a importância da ambientação virtual na formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem e atuação na sociedade.

No módulo temático II **“Qualificação em Organização e Gestão da Educação Profissional integrada à EJA”**, as disciplinas: Organização e Normas Aplicadas à Administração, Planejamento e Avaliação Institucional; Coordenação do Trabalho Pedagógico na EP integrada à EJA; Práticas de Letramento na EJA e o Seminário Temático “A gestão escolar para novos desafios educacionais em EP integrada à EJA”, permitiram resgatar experiências marcantes na minha vida pessoal e profissional, identifico através de Bagno (1999) e Bakhtin (2003), a necessidade de ressignificar o processo de alfabetização com práticas de leitura e escrita contextualizadas pelo sentido social atribuído à linguagem. Aliado a isso, percebo a importância do coordenador pedagógico, nesse processo, como incentivador e articulador das práticas educativas (BEZERRA, 2009), mas, principalmente, na construção de uma gestão democrática no âmbito escolar (VENAS, 2013).

Já no **módulo temático III “Qualificação em EaD para EJA”**, as disciplinas: Tecnologias Educacionais aplicadas à EP integrada à EJA; Gestão da Educação a Distância; Planejamento Educacional em EaD para EJA e o Seminário Temático “A aprendizagem a distância em tempos de comunicação mediada pelas tecnologias virtuais de comunicação”, ratificaram a minha busca pelo Curso. No sentido de aprofundar conhecimentos sobre a seleção de materiais didáticos como Objetos de Aprendizagens (OA), as metodologias ativas nos planejamentos do ensino-aprendizagem voltado ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), entre outros aspectos fundamentais no planejamento de propostas formativas na modalidade da EaD.

Por fim, o **módulo específico IV “Qualificação em Didática da EP integrada à EJA**, com as disciplinas: Didática e Avaliação da Aprendizagem Aplicada à EP integrada à EJA; Práticas Pedagógicas na EP integrada à EJA e o Seminário Temático “Novas perspectivas para EJA e a Produção científica aplicada à elaboração do TCC”, faço uma retomada às leituras realizadas no campo da Didática, no que fiz respeito às ideias pedagógicas que se encontram na base do saber-fazer docente (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 1990), e realço partir de Araújo (2008), um reconhecimento de um saber específico na formação do professor da Educação Profissional integrada à EJA.

Diante disso, destaco a pertinência de socializar esses achados a partir da escrita de um *memorial de formação* como possibilidade de “experenciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial” (ABRAHÃO, 2011, p.166), capaz de ressignificar aspectos relevantes na formação intelectual e profissional do sujeito. Para dar a conhecer a pertinência desse propósito, em seguida, passo a tecer sobre aprendizagens significativas vivenciadas no Curso e, logo depois, as considerações finais diante dessa experiência.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Início aqui, uma breve explicação sobre a escolha pelo procedimento metodológico de análise e reflexão sobre um processo formativo a partir da escrita de um memorial de formação. Trata-se de um recorte do trabalho apresentado para conclusão do Curso de Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA/PROEJA, ofertado na modalidade a distância pelo IFRN, que objetivou resgatar aprendizagens relevantes que contribuíram com a minha formação intelectual e profissional.

Tal proposta permite, através da narrativa de si, reacender muitas lembranças que vão adormecendo com o passar do tempo, mas que explicam o percurso formativo optado e o desenrolar das experiências vivenciadas, aproximando-me da afirmativa de Passeggi (2010, p.1) de que “a escrita de si é formadora, promovendo a *aprendizagem biográfica*: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida, e a *reinvenção de si*: transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada”.

Nessa direção, teço sobre um processo formativo elencando aspectos que não apenas caracterizam a proposta do Curso ofertado, mas também dão direcionamentos à formação docente que se almeja aos que atuam junto aos estudantes jovens e adultos. Assim, vou clarificando esses aspectos considerando a narrativa, conforme defende Abrahão (2006) como **fenômeno** (o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como **processo** (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido).

Vale considerar que a busca pelo Curso foi resultante de experiências anteriores na EaD. Desde 2014, vivencio a EaD como um espaço promissor de formação continuada. Logo, reconheço-me enquanto sujeito da aprendizagem, que em contínua busca pelo aprimoramento do exercício da docência, reflete e reconfigura saberes e fazeres. Mais adiante, espero contribuir evidenciando elementos que nortearam as reflexões durante o itinerário formativo, que sinalizam a relevância de pensar quem são os sujeitos da EJA no direcionamento da formação docente.

RELATO E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Revisitar algumas sínteses realizadas durante a realização do Curso de Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA/PROEJA no período de 2019 – 2020 permitiria eleger muitos pontos importantes da experiência no que diz respeito aos conhecimentos apreendidos. No entanto, intencionalmente, as leituras e escritas despertaram para o direcionamento de reflexões sobre saberes pertinentes ao desenvolvimento profissional docente quanto ao uso das TDIC na mediação pedagógica, não sem antes considerar aspectos referentes aos avanços de concepções da EJA, situadas no contexto histórico e social e a integração da educação profissional à modalidade.

A começar, dou a conhecer elementos apresentados no módulo **“Qualificação em EJA”**, de forma articulada as disciplinas de Fundamentos da EP integrada à EJA e Políticas Públicas para EJA integrada a EP Presencial e a Distância trouxeram detalhes da EJA sobre a trajetória histórica, instrumentos legais e concepções de ensino e seus encaminhamentos nas políticas educacionais. Estes conhecimentos instigaram certos questionamentos sobre o lugar da EJA nos cursos de Pedagogia, pois, em busca de identificar contribuições desta graduação na minha formação docente, hoje percebo que a EJA foi um apêndice tratada na disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas.

Acredito que tal condição revela um pouco a escolarização de jovens e adultos na história da educação brasileira, que apesar de não ser uma questão nova, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), só foi dada uma atenção particular, somente ao final da década de 1940, seja como “fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”. Por um lado, em decorrência do processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira, nota-se uma demanda por uma formação técnica de pessoas para atender esse novo contexto. Por outro, devido também a um movimento de reflexão e elaboração de diretrizes e políticas globais direcionadas à educação de adultos, instaladas com as declarações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) (MOURA, 2007).

No entanto, até o final da década de 1970, foi atribuída uma concepção de base compensatória e assistencialista à EJA, através da criação de campanhas, projetos e programas que tinham como principal objetivo a erradicação do analfabetismo, tal expressão conforme Machado (2013), não apenas delimitava uma idade apropriada para aprender, como revelava a maneira preconceituosa que indicava aquelas propostas. A exemplo disso, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como objetivo o conhecimento elementar da leitura, escrita e cálculo técnico; e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), cuja intencionalidade recaiu na formação para o mercado de trabalho a partir da profissionalização a baixo custo de investimento, revelavam um descompromisso com questões mais profundas referentes à condição do estudante jovem e adulto numa sociedade em profundas transformações.

Na contradição do contexto, realço a importância de Paulo Freire na construção de um debate que atribuía sentidos de cunhos político e pedagógico à EJA, ora era necessário saber ler e escrever, mas também desenvolver uma consciência crítica da realidade.

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Nessa direção, percebo um processo de (re)configuração do sentido atribuído à educação de jovens e adultos, é marcada a partir da década de 1990, com a atual LDB 9.394/96 e outros dispositivos legais, com destaque para a sua articulação à educação profissional tecnológica, mais precisamente, com a promulgação da portaria nº 2080/ 2005, que instituí no âmbito das escolas da Rede Federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Tal constatação desencadeada através da leitura de Baracho et al. (2006) e Brasil (2007) entre outros, incentivou reflexões sobre o caráter formativo da educação escolar desenvolvida junto aos jovens e adultos, em quadro síntese abaixo é possível identificar alguns avanços nos dispositivos legais que norteiam a EJA/PROEJA:

Quadro 1 - INDICATIVOS DE AVANÇOS NOS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE NORTEIAM A EJA/PROEJA

Base legal	Concepção de educação	Direcionamentos
Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.	Dualidade estrutural entre educação intelectual e laboral; Desvinculação entre formação geral e técnica; Currículos técnicos sob a influência do conceito de competências e da ótica do mercado.	Separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Ensino Médio puramente propedêutico; Educação Profissional de nível técnico podendo ser oferecida de duas formas: Concomitante ao ensino médio, mas com matrículas e currículos distintos; Sequencial , destinada a quem já concluiu o ensino médio.
Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.	Defesa de uma educação tecnológica ou politécnica; Integração dos conhecimentos científicos mais formação profissional.	Além dos cursos técnicos de nível médio concomitante e subsequente; determina a articulação de forma Integrada . Direcionamento à educação tecnológica ou politécnica.
Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Centralidade na educação de jovens e adultos como prioridade na política educacional. Educação escolar como direito subjetivo e não para suprir carências de alfabetização.	Amplia o PROEJA para os Estados, Municípios e o Sistema S; Abrange os cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores , de forma articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio; e educação profissional técnica de nível médio, de forma integrada ou concomitante.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Pensar sobre a historicidade da Educação de Jovens e Adultos permitiu perceber avanços significativos a partir da idealização e construção do PROEJA, noto a possibilidade de um lugar de formação crítica e cidadã nas políticas educacionais, uma vez que uma ruptura com a polaridade entre educação geral e profissional vem ampliar o sentido social e pedagógico da educação, que conforme Moura (2007) tem no currículo integral o trabalho como princípio educativo.

Observo ainda, que a articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio e a educação de jovens e adultos pode ser uma ferramenta de superação, quando compreende que os sujeitos são capazes de transformar a realidade, considero pertinente a colocação de Moura (2007, p. 23) quando ressalta que “o currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos”.

Essa constatação será mais fortalecida quando sou chamada a refletir sobre os impactos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na vida desses estudantes, e como a acessibilidade ao conhecimento por vias flexíveis vem contribuindo para que mais indivíduos compartilhem o mesmo espaço, tornando-se muitas vezes campos de força para debates políticos e o exercício da cidadania (LEVY, 1999).

Diante disso, o módulo “**Qualificação em EaD para EJA**” com as disciplinas de modo bem articuladas instigavam um movimento de ação reflexiva sobre a introdução das novas tecnologias na mediação pedagógica com jovens e adultos. Lembro-me de retomar algumas leituras, sobre transposição didática e mediação pedagógica, psicologia da educação e metodologias ativas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na prática docente, que apontam para um processo de reconfiguração de sentidos atribuídos às relações de tempo-espaço, individual-coletivo, professor-aluno, pois “a introdução de novos meios tecnológicos no ensino pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que modifica a metodologia adotada pelos professores, bem como amplia ao alunado as possibilidades de aprender” (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 10).

Assim, penso que a mediação pedagógica com o uso de novas tecnologias exige (re) significar a compreensão do que é a sala de aula para além das estruturas físicas, os artefatos tecnológicos disponíveis podem enriquecer a transposição didática se bem utilizados, o que para Jonassen (2007) exige do professor desenvolver competências pedagógicas como diferenciais para uma leitura crítica nesse novo contexto.

Desta forma, a introdução das TICs na Educação Básica tem exigido uma ruptura com práticas educativas engessadas, investimentos em pessoal técnico, administrativo e pedagógico, bons planejamentos, mídias com qualidade, mas principalmente a resignificação do uso dos aparatos tecnológicos na mediação docente. Aí talvez, mora um grande desafio na formação docente, espera-se que o conhecimento dos *novos equipamentos* beneficie a mediação pedagógica, ao mesmo tempo em que a *presença da mídia* possibilite aos estudantes ampliar o uso dos mesmos de maneira criativa e consciente (BUARQUE, 2012).

Portanto, faz-se uma chamada de atenção à formação docente para atuar na Educação Profissional integrada à EJA que contribua com saberes necessários para uma leitura crítica e contextualizada da realidade e do campo profissional. Reconheço através das experiências vivenciadas no Curso, a importância da socialização de experiências

inovadoras como proposições de estratégias metodológicas para a formação continuada do professor da EJA/PROEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões suscitadas sobre o processo formativo vivenciado no Curso de Especialização em Práticas Assertivas na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, percebo que a escrita de um *memorial de formação* permitiu-me uma releitura das experiências acadêmicas e profissionais que antes não era possível, algo que só o tempo pode presentear. Inclusive, como instrumento formativo, a retomada necessária às aprendizagens mais marcantes instigou outras reflexões sobre políticas públicas direcionadas à Educação Profissional integrada à EJA, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias educacionais como recursos possibilitadores de inovações na mediação pedagógica.

Chego aqui com a percepção de que *não podemos pensar uma educação escolar com princípios democráticos, se não considerarmos os diferentes níveis e ritmos de aprendizagens, dar condições de igualdade, respeitando as diferenças e trajetórias de vidas (OLIVEIRA, 2001)*. Assim, uma proposta como PROEJA representa uma oportunidade importante na ressignificação do saber escolar para jovens e adultos, tendo como base uma formação profissional referenciada nas questões sociais, políticas e econômicas a fim de que o estudante contextualize seus saberes mediados por práticas educativas pautadas na pesquisa e ação na sociedade. Ou seja, um currículo integrado que, diante das demandas sociais, instigue mudanças positivas no local e na vida dos sujeitos, como instrumento desencadeador de buscas pessoais por melhores condições de vida.

No mais, concluo essa escrita com o sentimento de ter percorrido um curto caminho de uma longa trajetória da EJA, que espero contribuir lançando novos voos sobre processos de reconfigurações de saberes e fazeres docentes engajados com estudantes da EJA/PROEJA.

REFERÊNCIAS

1. ABRAHÃO, Maria. *As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.
2. _____. *Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
3. ARAUJO, Ronaldo. *Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional*. *Trabalho & Educação* – vol.17, nº 2 – Maio / jago 2008. p. 53-63.
4. BARACHO, Maria das Graças, PEREIRA, Ulisséia, SILVA, Antônia. *Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à Educação Profissional técnica de*

- nível médio. In: Ensino médio integrado à Educação Profissional. *Programa Salto para o Futuro*. TV escola. Boletim 07. maio/junho de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf
- 5.BEZERRA, Edneide da Conceição. *A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. 255p.
- 6.BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*, 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012; v. 2.
- 7.BRASIL. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- 8.BRASIL. Portaria MEC nº 2080, 13 de junho de 2005.
- 9.BRASIL. Lei nº 9.394/ 96: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996. 40p.
- 10.FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 11.HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, p. 108-194. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt
- 12.IFRN. *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de educação a distância* – IFRN, 2018.
- 13.JONASSEN, David. *Computadores, Ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.
- 14.LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. SP: ed. 34, 1999.
- 15.LIBÂNEO, José. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.
- 16.MACHADO, Maria. *Palestra: Proeja da compensação à formação humana integral*. In: II Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional. Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4AnTosFycA>. Acessado em: ?/?/ 2019.

17.MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *In: Revista Holos*. Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1251>

18.OLIVEIRA, Marta. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In: RIBEIRO, V. M. (org.). Educação de adultos: novos leitores, novas leituras*. Ação Educativa. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

19.PASSEGGI, Maria. Memorial de formação. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;*

VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

20.SILVA, Abigail; ALMEIDA, Everton. *Livro digital: Artefatos tecnológicos digitais: aplicativos, computação em nuvem e outros meios tecnológicos aplicados à ação pedagógica Tecnologias Educacionais aplicadas à EP integrada à EJA. Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à EJA. Disciplina Tecnologias educacionais aplicadas à Educação Profissional integrada à EJA*, IFRN, 2020.

21.VENAS, Ronaldo Figueiredo. *Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos* / Ronaldo Figueiredo Venas. – 2013, 147p.

Múltiplos perfis do educador da EJA de uma escola campesina de Palmeira dos Índios-AL¹

Multiple profiles of the EJA educator of a peasant school in Palmeira dos Índios-AL

WelberAngelo de Araujo⁽¹⁾; Sara Jane Cerqueira Bezerra⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-2467>. Mestrando do curso de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professor efetivo nas Redes Municipais de Educação de Palmeira dos Índios, Igaci e Maceió – AL. E-mail: welberaraujo@hotmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7965-1783>. Universidade Estadual de Alagoas, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal. E-mail: sarajane@uneal.edu.br

ABSTRACT: This article brings reflections on the profile of the subject-teacher of the field that works in the Education of Youth and Adults (EJA) of the I Segment, of a rural public school in the network of Palmeira dos Índios / AL. As EJA occurs in different spaces and times, it is not easy to outline a clear and well-defined profile of these subjects, not least because we still do not have research that deals with this theme in depth, as Di Pierro (2011) points out. Researches and theorists, who strive to understand the profile of these teachers, point to a plurality of profiles and that they are still under construction. In this work, we used the qualitative methodology, supported by the Case Study and techniques and instruments such as: bibliographic research, questionnaires with open and closed questions, semi-structured interviews and observation. The research is based on the studies of Arroyo (2006), Moura (2005, 2007), Freitas (2007), Paiva (2011), Soares (2007), among other researchers. The research finds that the profile of the EJA teacher has changed over the course of the sport's history, and we currently live with a plurality of profiles, which change in the different contexts where EJA is materialized. Thus, the present study states that it is a multifaceted and divergent profile, both with regard to the training process as well as its identification and performance in that modality. In this perspective, in addition to identifying the profiles of teachers, the research also pointed out that the school needs to have moments of studies and reflections on the entire educational process that encompasses the demands and specificities of EJA and Rural Education so that teachers can act by understanding the real needs of this school modality and working on a curriculum based on the reality of the students.

KEYWORDS: Professional Profile, Youth and Adult Education, Country School.

INTRODUÇÃO

De acordo com Oliveira (2004), os sujeitos professores (as) se constituem educadores (as) a partir de suas práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja no campo ou na cidade, por meio dos saberes que produzem e exercitam, na relação com os seus alunos e a partir dos desafios a que são levados a responder. Essas práticas são reveladoras de um perfil de professor que se constitui nas vivências e experiências do dia-a-dia da sala de aula da EJA no campo.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap6

Di Pierro (2011) expõe a pluralidade de perfis do professor da EJA, no qual incluem docentes profissionais, estudantes em processo de habilitação para o magistério, agentes comunitários e voluntários com distintos níveis de escolaridade. E, ainda, complementa dizendo que esses perfis variam segundo contextos institucionais, redes de ensino público, instituições de ensino superior, movimentos sociais, organizações não-governamentais, agências de formação profissional, dentre outros.

O perfil do professor da EJA mudou no decorrer do tempo da história da modalidade. E, atualmente, convivemos com uma pluralidade de perfis, que mudam nos diferentes contextos, onde a EJA é materializada. Dessa forma, podemos a priori dizer que se trata de um perfil multifacetado e divergente, tanto no que diz respeito ao processo de formação, como também sua identificação e atuação na EJA.

Optou-se, nesta pesquisa, pela abordagem teórico-metodológica qualitativa, por se adequar melhor as análises realizadas, sendo esta abordagem apoiada no Estudo de Caso. Em decorrência disso, foram utilizados alguns instrumentos metodológicos, tais como: levantamento bibliográfico, observação na escola, aplicação de questionários aos docentes, entrevista semiestruturada à coordenação pedagógica da instituição e, também, entrevistamos a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios, responsável pelo setor de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, convida-se o leitor para o (des)revelamento do perfil deste sujeito professor da EJA que leciona em uma escola do agreste alagoano. O presente artigo está dividido em três partes: a primeira trata das questões da Educação do Campo e da EJA, e, as relações entre essas modalidades educacionais. No segundo tópico, aborda-se sobre a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) da EJA, e, o que este processo revela sobre o perfil e a identidade docente destes profissionais. Na terceira e última parte, deste estudo, apontam-se elementos que contribuíram no traçado do perfil do sujeito-professor do campo que atua na Educação de Jovens e Adultos do I Segmento, da Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica, em Palmeira dos Índios/AL, mostrando, aqui, as indagações e o percurso teórico-metodológico trilhado nesta instigante pesquisa.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EJA: O DIREITO DE APRENDER E A FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)

Conforme aponta Arroyo (2004), é necessário colocar a Educação do Campo no contexto das Políticas Públicas, pois, um tratamento mais público para esta modalidade de ensino, poderá ser a garantia de novos tempos para a história da educação. Sendo esta reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano, e, assumida como dever do Estado. Ainda segundo o autor supracitado, “falar em política pública da educação do campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo”.

É somente no terreno político dos direitos que podemos, efetivamente, garantir a população camponesa o direito à educação, desvencilhando-nos de uma educação do campo que, historicamente, tem sido marginalizada na construção de políticas públicas, sendo inúmeras vezes tratada como política compensatória, como afirma Santos (2012).

A concepção de Educação do Campo aqui defendida está em consonância com o que diz Antonio e Lucini (2007, p. 183) “a denominação de Educação do Campo compreende uma nova concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos”. Assim, compreendemos o espaço do campo como um território de possibilidades como nos diz Molina:

[...] O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais, de novas relações entre o homem e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem. (2006, p. 08)

Diante do exposto acima, percebe-se que tiveram avanços na compreensão do que entendemos por Educação do Campo e do espaço do campo, assim como, tem avançado a legislação que ampara e norteia a referida modalidade educacional.

Em relação à formação inicial/continuada dos (as) professores (as), que lecionam nas escolas do campo, a Resolução de nº. 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 12º, parágrafo único, dispõe que os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67º da LDBEN 9.394/96, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Logo, em seguida, no artigo 15º da referida diretriz, inciso III, a lei exige para os profissionais da educação “remuneração digna, inclusão nos planos de cargos e carreira e institucionalização de programas de formação continuada”.

Na Resolução de nº. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no artigo 7º, parágrafo 2º, exige que a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e as oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Percebe-se, aqui, a necessidade e a exigência de formação inicial e continuada para os (as) educadores (as) que lecionam em escolas do campo, assim, como se faz necessário este profissional estar se aperfeiçoando, na modalidade educacional, na qual trabalha.

No Decreto de nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no seu artigo 1º, parágrafo 4º, diz que a Educação do Campo concretizar-se-á, mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Ainda, neste mesmo decreto, no artigo 2º, inciso III, refere-se que são princípios da Educação do Campo o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo.

Essas leis coadunam com o que Arroyo preconiza sobre as políticas públicas para a Educação do Campo, no qual, deverá definir:

[...] a fixação de um corpo profissional qualificado e permanente liberado dos interesses das barganhas políticas e das forças localistas. Definir uma estrutura adequada, própria de organização do trabalho nas escolas do campo. Definir estatutos do magistério do campo: concursos, salário, qualificação permanente, estabilidade, carreira etc. de modo a fixar um corpo mais estável e mais identificado com as formas de viver, com os valores e a cultura dos povos do campo [...].(2004, p. 65)

Portanto, é no anseio e na necessidade da constituição de um corpo docente qualificado para lidar com as especificidades da Educação do Campo, é que o autor citado, acima, faz menção dessas políticas de formação e valorização dos profissionais que atuam no campo.

Santos (2012) ressalta que as demandas e especificidades da Educação do campo, raramente, têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Neste sentido, o presente estudo traz, para esta discussão, o perfil e a identidade dos (as) educadores (as) do campo que atuam em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que este encontra-se carente de mais investigações e pesquisas mais aprofundadas. A identidade do (a) educador (a) de jovens e adultos ainda está em construção, porque não se tem, no Brasil, parâmetro oficial para delinear-lo, bem como, a sua formação. Oliveira (2004) alerta que são múltiplas as imagens do(a) educador(a) da EJA e ainda pouquíssimo conhecidas, ou seja, são pessoas que vivem no anonimato. Arroyo (2006, p. 17-18) é mais enfático ao dizer que “[...] o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”.

Ressalta-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo de 2002, já estabeleciam que devesse ser ofertada a EJA nas escolas do campo, mas o que inquieta é justamente pensar se esse sujeito professor (a) que leciona em turmas de EJA no campo, está preparado para atuar com esta demanda?

Para compreender esta relação entre a EJA e a Educação do Campo, ou melhor, a EJA no campo, primeiro, é preciso entender que a EJA, como modalidade de ensino, faz parte da Educação do Campo, pois ambas “nascem” e percorrem caminhos de muitas lutas e embates, enfrentamentos entre movimentos sociais, intelectuais e camponeses para uma educação de qualidade e uma implementação com pressupostos teóricos e epistemológicos voltados para a emancipação humana e a transformação social. “Quando se luta pela Educação do Campo, está também lutando pela EJA no campo, uma vez que uma já faz parte da outra”. (SOUSA et al., 2012)

A EJA no campo é uma conquista, é um direito, mesmo sabendo que esse direito à educação, para a população campesina, tem sido negado, com falsas conversas de que existe lugar e tempo para aprender, de que existe lugar para se ensinar, e que o campo não precisa do exercício desse direito como nos alerta Vargas (2004).

Pois bem, essas modalidades educacionais surgem do anseio social por mudanças e transformações na conjuntura histórico-social da sociedade, e que ambas estão avançando nesta proposta de mudança, de qualificação, de valorização, mas sabe-se que ainda há uma longa estrada para ser percorrida até chegar a uma sociedade onde todos têm os seus direitos respeitados e garantidos pelo Estado. Oliveira e Barbosa Filho (2011, p. 428) enfatizam que

“a dívida histórico-social do Estado brasileiro para com a população no campo é algo que torna os sujeitos da EJA do campo credores do Estado”.

Faz-se necessário perceber e compreender o processo de formação inicial e continuada dos sujeitos professores (as) da EJA, uma vez que este processo revela o perfil e a identidade docente destes profissionais. O próximo tópico faz essa abordagem desafiando pensar sobre os limites e possibilidades desta formação, e o que a mesma tem a revelar.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA UMA DEMANDA PROCLAMADA

Soares (2007, p. 89) alerta para o seguinte “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da institucionalização da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes”. E complementa dizendo que a precariedade dessa formação está relacionada, em sua grande maioria, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém grande parte dos professores que ensinam na modalidade referida. Registra-se, também, que, nas demais licenciaturas, há completo silenciamento nos seus currículos de disciplinas que tratem da EJA e/ou da Educação do Campo e suas especificidades.

Nessa direção, Freitas [et. al.] afirmam que:

Apesar de nas últimas décadas no Brasil, a questão da profissionalização do(a) educador(a) de jovens e adultos ter se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área, a atuação das Universidades na formação inicial desses docentes é muito tímida.(2007, p. 66)

Soares (2007), a partir de um levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o qual apontava quais Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil ofertavam a habilitação em EJA. Dados de 2005 revelam que havia 1.698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas, 15 (2,45%) oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação; 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. As regiões Norte e Centro-Oeste não apresentam registros de cursos de Pedagogia com a habilitação em EJA.

A realidade exposta nos dados não se dá por acaso. É reflexo da ausência de política pública voltada para essa área, o que leva à desvalorização da modalidade e dos seus sujeitos (alunos e professores). Desvalorização essa, que, historicamente, é preponderante desde os anos 1930, quando por meio dos cursos noturnos a Educação de Adultos é oficializada no Brasil.

É notável que a falta de formação inicial e continuada dos (as) professores (as), que atuam na EJA, ocasiona a desprofissionalização do trabalho desses sujeitos. Pois é necessário que o (a) docente esteja preparado (a) para lidar com as especificidades desta modalidade de ensino e, conseqüentemente, de seus sujeitos.

Nos dados mencionados por Soares (2007), há regiões brasileiras com total ausência de formação inicial em EJA. Essa realidade tem origens no próprio contexto histórico da EJA

no Brasil, marcado por avanços, retrocessos e interrupções. Pois, entendia-se que a educação voltada para os adultos, que não se escolarizaram na “idade própria”, era necessário somente uma formação rápida/aligeirada, e, em muitos casos, não se prolongavam as etapas mais avançadas do ensino fundamental e médio da educação básica, sendo interrompida logo após o processo de alfabetização desses sujeitos. É nesta mesma perspectiva que se assemelham os profissionais que atuam nas escolas do campo em turmas de EJA, que, em diversos casos, vão trabalhar nas salas de aula sem formação inicial, necessitando compreender os saberes docentes específicos da EJA.

No estado de Alagoas, percebe-se um silêncio “permitido” no âmbito das instituições formadoras de professores (MOURA, 2005). E, em relação à formação continuada dos docentes que atuam na EJA, há um “silêncio” absoluto das Secretarias Municipais e Estadual de Educação para com a formação deste sujeito educador como constata Freitas e Moura (2011). Da mesma forma, ocorre com os profissionais que lecionam nas escolas do campo.

Embora, as legislações que amparam à Educação do Campo em Alagoas preconizam a necessidade de formação inicial e continuada para todos os profissionais que atuam na Educação do Campo, tais como: a Resolução Normativa de nº. 040/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL), que dispõe no artigo 4º, parágrafo segundo, que deverá ser ofertada, aos educadores, gestores, técnicos, pessoal administrativo e de apoio, formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campo, com estudos dos múltiplos aspectos da realidade camponesa, especialmente, a realidade alagoana e nordestina. Assim, como também está colocado no Plano Estadual de Educação de Alagoas lei de nº. 6.757, de 3 de agosto de 2006, nas metas e objetivos de números 10.3.17, 10.3.19, 10.3.20, 10.3.21 e 10.3.23 que estabelecem a valorização e a formação inicial/continuada de todos os profissionais que trabalham na escola do campo.

Considerando a realidade de ter professores despreparados nessa modalidade e, para minimizar a situação, concorda-se com Soares quando afirma a necessidade da:

[...] constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um público específico, o que contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re) configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significantes da população que foram precocemente excluídos das ações de escolarização. (2006, p. 16)

A citação acima desafia as universidades e o sistema público de ensino a repensarem os processos de formações inicial e continuada, uma vez que um é um contínuo do outro, e, ainda existe um grande índice de analfabetos acima de 15 anos como demanda escolar, os dados do IBGE (2010) mostram um contingente de 14,1 milhões de pessoas analfabetas nesta faixa etária, o que representa 9,7% da população brasileira.

Há uma contradição muito grande, porque se tem, por um lado, um avanço nos aparatos legais brasileiros que asseguram a EJA como direito, tais como: a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, além dos acordos internacionais firmados pelo país por meio da Declaração de

Hamburgo (1997) e o Marco de Belém (2009), da mesma forma, a Educação do Campo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, as Diretrizes Complementares, Resolução de 2008 e também o Decreto de 2010; por outro, ainda persiste um descaso na formação dos (as) professores (as) e ausência de políticas públicas efetivas para a EJA e para população camponesa.

A LDBEN 9.394/96, no artigo 61º, diz que a formação de profissionais da educação, deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. E, no inciso I, adverte que esta formação terá como fundamento a associação entre teorias e práticas. E, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002, no parágrafo 2º, descreve que as “competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação”.

Como se podem perceber, as referidas diretrizes explicitam, que todo curso de formação de professores deve complementar em sua proposta curricular as especificidades próprias de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Sendo assim, todos os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem ter disciplina (s), estágios, pesquisas, seminários que garantam o debate sobre as diversas modalidades de ensino visando sempre à relação entre teoria e prática.

O parágrafo 3º, destas mesmas diretrizes curriculares, ressalta que os conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

A EJA está presente em diversos espaços e, com diferentes sujeitos (alunos e professores), é preciso que a formação dos (as) educadores (as) contemple essa heterogeneidade.

O PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) DO CAMPO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS INDAGAÇÕES E O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se debruça a identificar o perfil do (a) professor (a) do campo que atua na Educação de Jovens e Adultos do I segmento, da Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica, localizada no povoado Bonifácio, em Palmeira dos Índios/AL. A presente escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), e atende criança da creche e pré-escola até jovens e adultos, sendo o último I e II Segmentos do Ensino Fundamental da EJA, a instituição tem uma média de 1.224 alunos, a mesma é considerada, na cidade de Palmeira dos Índios, como escola modelo na zona rural e funciona desde do ano de 1993.

Nesse sentido, as indagações foram: Qual o perfil do (a) professor (a) do campo que atua na EJA da referida escola? Quais são as políticas de formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios promove para os (as) professores (as) do campo que lecionam em turmas da EJA? Existe uma política de formação continuada

para a demanda desses profissionais da educação? A própria escola promove momentos de formação continuada para esses (as) professores (as)?

Nesta investigação, optou-se pela abordagem teórico-metodológica qualitativa, por se adequar melhor as análises realizadas. Esta abordagem está apoiada no Estudo de Caso caracterizado por Gil (1991, p.58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

Em decorrência disso, foi realizado levantamento bibliográfico, observação na escola, aplicação de questionários aos docentes, entrevista semiestruturada à coordenação pedagógica da instituição e, também, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios responsável pelo setor de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Apresenta-se, abaixo, os perfis dos (as) professores (as), objeto deste estudo, advindos dos dados coletados no questionário. Participaram da pesquisa de 13 docentes, sendo 8 professoras e 5 professores.

Quadro 1 – Professores e Formação Pedagógica

PROFESSORES (AS) FORMAÇÃO	
P1 (Professora)	Magistério (Cursando)
P2 (Professor)	Pedagogia (Cursando)
P3 (Professora)	Magistério
P4 (Professora)	Magistério
P5 (Professora)	Magistério
P6 (Professor)	Magistério
P7 (Professor)	Magistério
P8 (Professor)	Magistério
P9 (Professora)	Pedagogia (Cursando)
P10 (Professora)	Magistério
P11 (Professora)	Geografia
P12 (Professor)	Pedagogia
P13 (Professora)	Pedagogia(Cursando)

Fonte: dados organizado pelo autor Agosto/2015

Diante do corpus, advindo dos questionários e das entrevistas, discorre-se sobre os perfis dos docentes, abordando, primeiro, sobre a formação inicial e continuada dos (as) professores (as), e, as concepções que os (as) mesmos (as) têm sobre a EJA e a Educação do Campo. Depois, trata-se das questões referentes à carga horária, às experiências dos (as) docentes na educação básica e também sua opção por trabalharem na EJA no campo. Em seguida, reporta-se à identificação desses (as) professores (as) da EJA do campo. E, por último, traz as falas da gestora da escola, e também da equipe pedagógica da SEMED de Palmeira dos Índios, responsável pelos “setores” de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Quanto a formação inicial/continuada dos (as) professores (as) e as concepções de EJA e Educação do Campo, identificou-se que todos os entrevistados têm uma visão dos sujeitos jovens e adultos do campo, como pessoas coitadinhas, pobrezinhas, com pouca cultura e pessoas iletradas. Em relação à concepção dos (as) docentes sobre a modalidade de Educação Jovens e Adultos, eles (as) compreendem a mesma, ainda, como um projeto e/ou programa do governo. É válido salientar que alguns destes (as) professores (as) são docentes

de um programa do município em parceria com o governo federal, o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), programa este que visa alfabetizar e escolarizar os alunos que por algum motivo/razão não puderam iniciar/continuar seus estudos quando crianças.

Os (as) mesmos (as) não souberam definir uma concepção de Educação do Campo, sendo muito superficiais, ou nem mesmo, conseguiram descrever, com suas próprias palavras, algo que definisse essa demanda educacional.

Esta visão limitada/restrita sobre os sujeitos alunos, e sobre as referidas modalidades educacionais não ocorre por acaso, é reflexo da falta de formação inicial e continuada que os mesmos não tiveram no curso de formação inicial, e continuam sem receber, uma vez que, nem a escola e nem a SEMED promovem momentos de formação continuada para os professores do campo que lecionam em turmas de EJA. Ressaltamos que a professora 4, disse ter tido formações dos programas Alfabetização Solidário e Brasil Alfabetizado e que essas formações a ajudaram muito na sua prática pedagógica.

A professora 5 reforça uma fala que está presente na maioria dos questionários, no qual, dizem que os alunos procuram a EJA somente para aprender a escrever seu o nome, para aprender a ler e a escrever. Ou seja, eles (as) estigmatizam os sujeitos alunos do campo, pois reduzem/restringem a sua busca pela escola, a fatores que são importantes, sim, mas que não podem ser a única razão da demanda destes sujeitos, isto é, a escola deve ser um lugar de possibilidades, e não de limitações. Devem-se olhar esses discentes como pessoas dotadas de inteligências múltiplas, de saberes diversos, de culturas, enfim, sujeitos aprendentes, mas também ensinantes.

Em relação à carga horária, as experiências e opção pela EJA no Campo, destacam-se que esses (as) professores (as) têm uma carga horária, na referida escola, de 20 horas semanal, porém muitos profissionais dividem o seu tempo durante o dia, alguns em outras atividades sem ser a docência, outros trabalham no ensino privado e/ou em outro município como professores, e, outros trabalham em atividades agropecuárias.

Dos (as) professores (as) que responderam ao questionário, cinco têm de um a dois anos de exercício profissional na EJA, nesta escola ou em outras unidades escolares; e oito professores (as) tem de três a quatorze anos que lecionam na EJA.

Todos (as) professores (as) são contratados pelo município, esses contratos são de um ano. Tem 5 professores (as) que o contrato está sendo renovado todos os anos, estes já têm mais de quatro anos de contrato com a prefeitura; porém 8 professores (as) são contratados para lecionarem no PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos).

Percebe-se, nas respostas dos (as) professores (as), que todos (as) gostam de trabalhar com os (as) alunos (as) da EJA do Campo, porém nenhum afirmou ter optado por trabalhar, nesta modalidade de ensino, por uma questão de escolha, ou de opção política. Muitos ainda trazem, nas suas falas, a docência como um sacerdócio, como um ato de amor/compaixão aos alunos (as). Isso também reflete a falta de oportunidades que muitos destes (as) professore (as) não tiveram de atuar em outros segmentos educacionais.

O que essas falas revelam é, exatamente, o que já foi colocado no segundo tópico deste artigo, pois ainda existe um silêncio institucional permitido nas instituições formadoras de professores no estado de Alagoas.

Segundo Haddad e Di Pierro:

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e remuneração destes docentes. (HADDAD e DI PIERRO, 1994 apud SOARES, 2006, p. 13)

O fato da maioria destes (as) professores (as) não terem formação inicial/continuada em EJA/Educação do Campo, isso pode resultar em práticas pedagógicas desalinhadas a realidade destas modalidades. As práticas desenvolvidas nas salas de EJA, como já afirmava Moura (2007), desde a colonização até o final dos anos de 1950, constituíram-se numa reprodução das práticas desenvolvidas com crianças.

Quanto a identificação dos (as) professores (as) pela EJA no Campo, constata-se que dos 13 professores, 3 se identificam com Educação Infantil, 9 preferem lecionar na Educação de Jovens e Adultos e apenas um disse que gosta de todas as disciplinas, este último não se definiu bem ou ainda não sabe realmente em qual modalidade gosta/gostaria de trabalhar.

Muitos destes (as) docentes identificam-se com a EJA, pelo fato de terem pessoas muito próximas de sua convivência e/ou familiares que não estudaram, pessoas que não tiveram a oportunidade de ir à escola ou tiveram que abandonar a mesma para trabalhar, para ajudar na renda familiar, realidade esta que é muito frequente no campo.

Os (as) professores (as) se dizem realizados com o seu trabalho na EJA, pois eles dizem que estão contribuindo na aprendizagem de pessoas que estão na escola, novamente, para aprender a assinar o seu nome, aprender a ler, a escrever e interpretar textos, placas, a pegar uma lotação, enfim, conhecimentos que os mesmos precisam para o seu dia a dia. É preciso deixar claro que é função social da escola educar os alunos para terem autonomia nas suas práticas sociais, mas não é só isso, a educação é um processo transcendente.

E, por último, a pesquisa traz as falas da gestão pedagógica da instituição escolar e da equipe da SEMED, porque se achou necessário ouvir a gestão da escola, como também as duas técnicas da SEMED, responsáveis pelos “setores” de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se algumas contradições entre as falas das gestoras e as falas dos (as) professores (as). Não se pretende, aqui, colocar um contra o outro, mas debater algumas questões tais como: formação de professores, formação continuada, o papel da escola neste processo de formação e as ações/intervenções da SEMED de Palmeira dos Índios nas questões inerentes a formação do (a) professor (a) do Campo que leciona na EJA.

Foi visto que, enquanto os (as) docentes dizem ter a necessidade de formação continuada, para aprimoramento de suas práticas pedagógicas, a gestão da escola afirma que “as redes estadual e municipal da cidade não estão formando os professores para exercer sua profissão no cargo que ocupam, as formações são realizadas quando o próprio professor procura se especializar”. Porém, a equipe gestora da instituição procura “dialogar com os professores, levando algumas informações necessárias para que as aulas se tornem prazerosas e significativas”.

Esta fala da gestora é confirmada pelas técnicas da SEMED de ambos os setores, mas se faz necessário ressaltar que a técnica responsável pelo setor de Educação do Campo tem se comprometido neste processo de formação continuada, porém o grupo de estudo é pequeno, contendo somente os diretores, coordenadores e alguns professores das escolas do campo do município. Sabe-se que todo processo de mudança na educação é lento e gradual, mas a nossa esperança é que avance, que a SEMED de Palmeira dos Índios desperte-se e mobilize-se para a implantação de uma Política de Formação Continuada para os (as) Professores (as) do Campo que lecionam em turma de EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, ficou evidente que a maioria dos (as) docentes da referida escola, fizeram a opção pela EJA sem ter uma formação inicial voltada para área ou mesmo ter cursado disciplinas eletivas. Alguns passaram pelas chamadas “capacitações”, como se dessem conta das especificidades e saberes dos sujeitos alunos jovens e adultos do campo.

É de fundamental importância compreender quem são os professores (as) que atuam na EJA do campo, no primeiro segmento desta modalidade educacional. É preciso que as políticas públicas municipais de formação docente avancem neste sentido, implementando e efetivando políticas que visem uma formação consistente e de qualidade, para que os professores das séries iniciais possam ter autonomia no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da modalidade e/ou segmento que venha lecionar.

Assim, como o município de Palmeira dos Índios precisa implementar políticas de formação continuada para os (as) professores (as) que trabalham em sua rede, também é preciso e urgente que os cursos superiores de formação docente contemplem em seu currículo disciplinas e estágios supervisionados nas referidas modalidades de ensino. Já a escola, faz-se necessário ter momentos de estudos e reflexões sobre todo o processo educativo que engloba as demandas e especificidades da EJA e da Educação do Campo.

Portanto, as políticas e as ações governamentais do referido município devem garantir formação para os profissionais que atuam nas escolas de Educação do Campo, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo, para os que pretendem se dedicar nesta área e valorização profissional dos docentes em suas diversas perspectivas social e econômica.

REFERÊNCIAS

- 1.ALAGOAS. Plano Estadual de Educação – Lei de nº. 6.757, de 3 de agosto de 2006.
- 2.ALAGOAS. Resolução Normativa da Oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas – Lei de nº. 040/2014.
- 3.ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n.72, p. 177-195, maio-agos. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

4. ARROYO, Miguel González. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
5. _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). Diálogos da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
6. _____. Por um Tratamento Público a Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, n.º. 5. Pag. 54-65.
7. BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988.
8. BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução do CNE/CEB de n.º. 1, de 03 de abril de 2002.
9. BRASIL. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo – Resolução do CNE/CEB de n.º. 2, de 28 de abril de 2008.
10. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica 2002.
11. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º. 394/96.
12. BRASIL. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – Decreto de n.º. 7.352, de 04 de novembro de 2010.
13. DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e Perspectivas da Pesquisa sobre Formação de Educadores (as) de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula e AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida (Orgs.). Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Deriva, 2011.
14. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz [et. al.]. A Formação de Professores (as): discutido um antigo problema. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz e COSTA, Ana Maria Bastos (orgs.). Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referências teórico-metodológicos. Maceió: MEC/UFAL, 2007.
15. GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
16. MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salette; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.

17. MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). Alfabetização e Letramento na Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos. In: A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
18. _____. A Formação dos(as) Alfabetizadores(as) de Jovens e Adultos: ainda um silêncio permitido?. In: A Formação de Professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em Questão. Maceió: EDUFAL, 2005.
19. OLIVEIRA, Edna Castro de. Sujeitos-Professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2015.
20. _____. ; BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/16714/10705>>. Acesso em: 02 jul. 2015.
21. PAIVA, Jane. Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula e AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida (Orgs.). Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Deriva, 2011.
22. SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos Santos. Um Estudo das Relações entre a EJA e a Educação do Campo. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 21, n.3, p. 237-256, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/897/1102>>. Acesso em: 02 jul. 2015.
23. SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Histórico da Educação do Campo no Brasil. [ca. 2012]. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2015.
24. SOARES, Leôncio. A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.) Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.
25. _____. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. [ca. 2006]. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT18-2030--Int.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.
26. VARGAS, Maria Cristina. Uma história em construção: EJA no campo. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

Acolher para Educar: a Educação de Jovens e Adultos transformando vidas¹

Welcoming to educate: Youth and Adult Education transforming lives

Romário da Silva Almeida⁽¹⁾; Maria Aparecida Vieira de Melo⁽²⁾.

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1102-5874>. Professor; Universidade Federal do Piauí-UFPI; Barão de Grajaú, Maranhão; Brasil. E-mail: roma_almeida@hotmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6288-9405>. Professora; Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Recife, Pernambuco; Brasil. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

ABSTRACT: The problem of drugs is increasingly present in the life and reality of most people, especially young people. Many of these people end up using them as a means of “forgetting” problems or as an alternative to socializing in the face of society. In light of that, this work will cover the aforementioned theme, having as main question to understand what are the changes that education promote in life of sheltered in the process of re-socialization in a host institution in the city of Floriano-PI. To understand how education interferes in the lives of those sheltered in the process of becoming aware that it can release drugs, and more specific to identify pedagogical activities that teachers to make helping sheltered in self-training process through to be free of drugs addiction, to know the reasons why there is an evasion in the schooling process and to contribute to the strengthening of the Brasil Alfabetizado Program to be evidenced as to make changes in the lives of the sheltered. The present study, carried out between February and March 2020, is the result of ethnographic and field research, using observation and the field notes as a methodological instrument. As a result, we found that drugs interferes directly in studies and, in an attempt to return to the classroom, as results sheltered lose patience and concentration during classes, memory loss, interest in continuing studies, in short, to affect directly coexistence in society. Therefore, an education has not yet reached its social function, which also promotes the re-socialization of people dependent on the chemical society, however, transforms lives.

KEY-WORDS: Education, Drugs, Sheltered.

INTRODUÇÃO

As drogas têm entrado cada vez mais cedo na vida das pessoas e, com isso, a nossa realidade tem nos permitido observar dias cada vez mais difíceis no que diz respeito a este mundo de conflitos e de abandono. São problemas cada vez mais graves e que atingem o cognitivo, o psicológico e o desenvolvimento intelectual dos jovens, crianças, adultos e, de modo geral, das famílias que têm pessoas que perpassam e/ou já viveram tal realidade. Visto que, quando alguém adentra neste mundo, acabam não só eles sofrendo, mas todas as pessoas que estão no seu entorno.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap7

Diante disso, fazendo uma reflexão da realidade de algumas pessoas que, durante anos, buscaram nas drogas uma maneira de se livrar dos problemas ou até mesmo viverem momentos de êxtase ou de curtição, é possível observar, portanto, que tais momentos são quase sempre passageiros e que tão logo surgem os problemas. São questões que vão desde a perda de sensibilidade, de qualidade de vida, muitos passam a viver nas ruas e grande parte deles acabam perdendo parcial ou totalmente o contato com suas famílias, dentre outros diversos problemas, tudo isso fruto do uso de drogas.

Deste modo, percorremos a referida temática, buscando entender e compreender um pouco mais, utilizando, para esse fim, a convivência em sala de aula com os alunos, saindo, desta forma, do sentido teórico e passando a adentrar um pouco mais nesta realidade, por meio da práxis pedagógica. De forma especial, desenvolvemos esta pesquisa com alguns alunos que se propuseram a buscar um recomeço para suas vidas, submetendo-se a um “tratamento” psicológico, espiritual e, em meio a isso, acabaram encontrando, neste mesmo ambiente, uma maneira de darem continuidade aos seus estudos através da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

A referida temática encontra-se inserida no campo da educação não formal, que tem como principais estudiosos, Gohn (2006), Caliman (2006) e outros autores. Abordando a prática pedagógica nos ambientes de acolhimento, temos Machado (2009), Fracasso (2002) e De Leon, (2003) e, na área do programa Brasil Alfabetizado, Paiva (1973), dentre outros autores que são abordados no decorrer deste empreendimento analítico/descritivo. Metodologicamente, utilizamos o tipo etnográfica, contando com a colaboração de Minayo (1992), Mattos (2011), entre outros. A coleta de dados ocorreu mediante a observação e a utilização do registro no caderno de campo. Como resultados obtidos nesta pesquisa, constatou-se que as drogas têm interferência direta no abandono dos estudos e, na tentativa de retorno à sala de aula, resulta na falta de paciência e concentração durante as aulas, perda de memória, interesse em continuar os estudos, enfim, além de afetar diretamente na convivência em sociedade.

Por conseguinte, assinalamos que esta pesquisa contribui para uma reflexão acerca da importância da pedagogia social que deve ser fomentada no processo formativo dos educadores, para que estes, ao atuarem em instituições de acolhimento, estejam mais sensíveis à necessidade de práticas educativas que permeiem a transformação social. Assim sendo, acreditamos que contribuímos para ampliar os horizontes epistemológicos a partir dos achados aqui apresentados.

REFERENCIAL TEÓRICO

São vários os espaços de atuação do pedagogo, o que compreende a área formal e informal da educação, levando em consideração a sua formação educacional. Em face disso, a educação formal é ofertada em ambiente escolar, onde são transmitidos conteúdos relacionados ao desenvolvimento: cognitivo, motor e linguístico. Já a educação não formal é transmitida fora do ambiente escolar, ou seja, em espaços educativos. (GOHN, 2006).

Dentre esses locais de atuação do pedagogo, destacam-se os seguintes: empresas, penitenciárias, hospitais, museus, editoras, instituições de acolhimento, organizações não governamentais (ONGS); clínicas, entre outros. São locais em que podem ser oferecidos

cursos, e/ou que há a construção, planejamento e atendimento de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, por meio de atividades pedagógicas de cunho educacional, visando o pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos seres humanos.

Em relação a isso, a Resolução n.01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, destaca no Artigo 5º e demais incisos que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar **com ética** e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, **cuidar e educar crianças** de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, **física, psicológica, intelectual, social**;

III - fortalecer o **desenvolvimento e as aprendizagens de crianças** do Ensino Fundamental, assim como daqueles que **não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria**;

IV - **trabalhar em espaços escolares e não-escolares**, na promoção da **aprendizagem de sujeitos em diferentes** fases do desenvolvimento humano, em **diversos níveis e modalidades** do processo educativo (BRASIL, 2006, p. 02). (Grifos nosso)

O profissional da educação deve ser habilitado para atuar além da sala de aula, de modo a desenvolver atividades pedagógicas em ambientes diversos, onde se tenha pessoas, ou seja, sujeitos coletivos que precisem tanto se desenvolver, quando aprender práticas sociais por meio de aprendizagens significativas. Assim, o professor, pedagogo, educador, profissional da educação deve atuar, nas mais diversas instituições, com caráter educativo de modo geral.

Conforme Gohn (2006), ainda que em espaços diferenciados, as duas formas de educação (formal e não formal) não diferem uma da outra, visto que ambas têm como objetivo a formação plena e humana do cidadão.

Deste modo, em se tratando da pedagogia no campo social, compreende-se que abrange também o contexto não escolar da educação. Gohn em seu escrito sobre a “Educação não formal na Pedagogia Social” (2006), destaca o seguinte:

A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativas, construídas coletivamente. Segundo diretrizes de dados grupos, usualmente, a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há, na educação não formal, uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, a educação não formal situa-se no campo da Pedagogia Social – aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos (GOHN, 2006, p.10).

Sendo assim, considera-se que o ambiente onde existe o acolhimento de pessoas, também pode ser um ambiente educativo e que predomine aí a educação não formal. Dessa maneira, muitas instituições necessitam da parceria com órgãos que ofereçam a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de ensino, visto que, na prática educativa, há uma

intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem através da socialização entre os sujeitos, por meio dos saberes e experiências socializadas, apreendidas ao longo e largo da vida.

Portanto, a pedagogia social atua com os coletivos diversos e, com ela, há uma diretividade na ação pedagógica política-pedagógica, o que corrobora com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos compartilhados, com objetividade, para um determinado fim, qual seja, o pleno desenvolvimento humano.

Corroborando também com esta questão, Caliman (2006) enfatiza que no campo da pedagogia há dois tipos mais comuns que são percorridos pelos profissionais formados na área, sendo, portanto, a Pedagogia Social e Pedagogia Escolar. Entretanto, revela ainda que há diferenças entre elas. Onde segundo o autor, existe uma necessidade de se aprofundar os estudos nessa área, a fim de conhecer e esmiuçar um pouco mais cada uma dessas áreas. Deste modo, está posto assim:

(...) diz respeito à diferença entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. A primeira tem toda uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A segunda, a Pedagogia Social, desenvolve-se dentro de instituições não formais de educação. É uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e se desenvolve de modo particular no século XIX, como resposta às exigências da educação de crianças e adolescentes (mas também de adultos) que vivem em condições de marginalidade, de pobreza e de dificuldades na área social. Em geral essas pessoas não frequentam ou não puderam frequentar as instituições formais de educação. Mas não só: o objetivo da Pedagogia Social é o de agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e de modo especial, lá onde as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais. Podemos reafirmar, portanto, que no Brasil atual a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica, mas que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogistas, temos, no Brasil, educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um *know how*² com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos. Ao mesmo tempo, damos-nos conta de que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas (CALIMAN, 2006, p. 5).

Concordamos com estas assertivas, entretanto, é possível constatar, na prática, a existência de um número bem mais amplo de profissionais pedagogos formados e atuando na educação escolar, seja na educação infantil, ensino fundamental, entre outros. Já na área informal, o número é bem menor, quase não se houve falar desses profissionais atuando na área informal ou até se vê, porém, com raras exceções. Tais questionamentos podem se justificar por se tratar de um campo mais “fechado” para a atuação do pedagogo com poucas oportunidades ou até mesmo pela ausência de uma formação que esteja mais voltada para esse campo.

Diante disso, Caliman (2010) define a pedagogia social como:

Uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas

² Conhecimento processual ou saber-fazer (em inglês: *know-how*; em francês: *savoir-faire*) são termos utilizados para descrever o conhecimento prático sobre como fazer alguma coisa.

necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2010, p. 352).

Deste modo, a pedagogia social se caracteriza pela colaboração para com a sociedade, sendo, portanto, uma parceira e um suporte na resolução de problemas. Sabendo da real necessidade das pessoas e havendo de fato essa parceria, de todo modo, será bastante benéfica para a sociedade, visto que as muitas dificuldades que passam em diversas áreas e, também, pela ausência de outros setores na prestação desses ou de outros tipos de apoio.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Até o presente momento, quase não se houve falar em pesquisas que abordaram ou que se debruçaram, visando caracterizar temas voltados às práticas de ensino em instituições de acolhimento que atendem dependentes químicos, com exceção dos abrigos para crianças e adolescentes, esses são um pouco mais estudados. Partiremos, portanto, do pressuposto de que precisamos conhecer um pouco mais da realidade de pessoas que se encontram acolhidos em instituições que acolhem e as submetem a passar pelo “tratamento” contra as drogas.

Os estabelecimentos que se propõem a oferecer esse tipo de ensino estão interligados com a área não formal da educação, que na concepção de Gohn (2006, p. 29), diz respeito ao fato de que “A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo”. Ou seja, ratificando a ideia de que a educação não formal é um modo de educar o indivíduo para conviver na sociedade. Gohn (2006) afirma ainda, que essa educação faz parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública.

Corroborando com esta assertiva, Machado (2009) enfatiza que a educação está presente em outros ambientes socioeducativos, destacando que:

Fora do ambiente escolar estão presentes necessidades socioeducativas que atingem a todas as faixas etárias e que estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações de risco, ao trabalho, à formação continuada, à sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras (MACHADO, 2009, p. 11382 *apud* GOHN, 2006).

Deste modo, de acordo com o autor, fica evidente a necessidade de haver a presença de práticas educativas nos demais ambientes que compõem a sociedade, através de projetos que visem o desenvolvimento do aprendizado dos alunos que ali se encontram.

Conceituando abrigo como sendo parte das políticas sociais, Guará (*apud* BAPTISTA, 2006), afirma que se trata de:

[...] um primeiro desafio na busca de melhoria da ação educativa [...] é o de superar a confusão a respeito de sua identidade. A procura por uma identidade positiva é uma das condições básicas para ajudá-los a enfrentar a ausência de legitimidade e a ambivalência de expectativas sociais. [Pois], embora tenham a aspiração de oferecer o melhor atendimento e realizar

um trabalho de qualidade, seus dirigentes e educadores não encontram referências metodológicas, apoio político nem sustentação financeira para promover as mudanças necessárias e alterar sua prática (GUARÁ *apud* BAPTISTA, 2006, p. 64).

Comungando com esta assertiva, consideramos que, nesses locais em que se colocam auxiliares para as pessoas que buscam mudar de vida ou até mesmo encontrar um novo rumo para suas vidas, podem também, ser além de outras alternativas no desenvolvimento de atividades de cunho educativo, em vistas o aprofundamento dos conhecimentos de seus acolhidos. Assim sendo, sabemos do quão desafiador é trabalhar, articuladamente, quando nos faltam condições básicas de trabalho, por isso, que o fortalecimento da rede é tão necessário.

Como sendo parte primordial da pesquisa, o local desta pesquisa trata-se de uma Comunidade Terapêutica (CT), ou simplesmente, Casa de Recuperação para dependentes químicos. Local esse que acolhe e cuida de usuários de drogas lícitas e ilícitas. Os usuários do equipamento acabam sendo acolhidos pela respectiva instituição por diversas questões, dentre elas o uso excessivo de bebidas, que na concepção de Cox (1988, p. 14), “Através dos séculos, as pessoas procuraram as bebidas destiladas, narcóticos e outras drogas naturais ou artificiais à procura de alívio para o tédio, a depressão e a ansiedade – ou simplesmente para ficarem ‘ligadas’”. E o resultado disso, quase sempre é a total dependência dessas drogas.

Com relação ao tratamento disponibilizado por essas instituições, Fracasso (2002) e De Leon, (2003, *apud* LUIZ & GOMES, 2015, p. 3) afirmam que “O tratamento em Comunidades Terapêuticas se caracterizou, no século XX, como possibilidade de atenção/atendimento menos invasiva em relação às internações psiquiátricas”. Faz-se necessário enfatizar também que o período de “tratamento” e, conseqüentemente, o acolhimento tem duração de seis meses a um ano. Tempo que pode viabilizar um tratamento eficaz contra os efeitos das drogas.

Deste modo, de acordo com De Leon (2003, p. 100), comunidade terapêutica se configura da seguinte forma:

(...) a expressão “comunidade terapêutica” conota uma comunidade capaz de remediar, restaurar ou curar. Mas a distinção profunda entre a CT e outros tratamentos reside no uso da comunidade como método para mudar a pessoa inteira.

Concordamos com o ponto de vista do autor, acrescentando, ainda que, as CTs têm um caráter assistencial em muitos sentidos, desde o “tratamento” contra as drogas até o reestabelecimento dos vários aspectos intrínsecos ao acolhido, como o psíquico e o emocional, perpassando também pelo social.

Assim sendo, Luiz & Gomes (2015, p. 6) afirmam que “ao estabelecer um vínculo entre a internação para tratamento de dependentes químicos, compreende-se que os processos educativos podem e devem estar presentes em um ambiente que se caracterize por ser terapêutico”. Deste modo, correlacionando o tratamento terapêutico e o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com os autores supracitados (IBIDEM, 2015, p. 7), aludem que “a educação não formal oferece, aos residentes, atividades que proporcionam, não só a

aprendizagem de conteúdos formais, mas também leva a transformação pessoal no coletivo”. Deste modo, enquanto profissional da área, defendo a assertiva de que deve ser um dos objetivos principais das associações que desenvolvem esse tipo de trabalho, não só oferecer o assistencialismo, mas também ensinar e educar esses cidadãos a fim de contribuir mais com a formação dos mesmos.

Portanto, em se tratando do objetivo de haver mudanças na vida de seus acolhidos:

Qualquer instituição (sendo Comunidade Terapêutica ou escola) só promoverá efetiva transformação dos seus agentes quando a educação formal e/ou não-formal, de maneira geral, proporcione uma cultura organizacional mais democrática (com a contribuição de todos, por meio do diálogo), e com eficaz qualidade de ensino. Um bom exemplo disso é a leitura de literaturas clássicas, ou não, escolhidas pelo grupo (residentes e profissionais), de forma dialogada. Durante essa leitura, cria-se um espaço de diálogo, em que as pessoas, independentes de sua idade, sexo, nacionalidade, nível escolar, participem, socializando suas experiências, com vistas a aprender com a vivência do outro. Sendo assim, é mais que uma leitura ou interpretação de texto, é uma transformação coletiva (LUIZ & GOMES, 2015, p. 7).

Concordamos com o posicionamento dos autores, pois, assim como eles, entendemos que através de uma leitura incisiva, participativa e dialogada, abrem-se caminhos para a construção e consecução de novos e importantes saberes que subsidiarão e poderão ser capazes de mudar o pensamento e o modo de vida das pessoas que são dependentes química. Daí que, a educação se caracteriza como fundante para tal façanha.

O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: A EJA EM AÇÃO

O programa Brasil Alfabetizado foi criado no ano de 2002 no governo do ex-presidente Lula, mas passou a funcionar, de fato, em 2003. O referido programa tinha, como um de seus objetivos, alfabetizar alunos que não tiveram acesso ou oportunidade de concluir os estudos na idade certa. Tratando-se, portanto, de uma complementação dos estudos, objetivando a continuidade dos mesmos e a conseguinte diminuição do número de analfabetos no município e no país como um todo.

Conforme o portal do Ministério da Educação-MEC, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Sendo, uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

De acordo com o Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, em seus artigos 1º e 2º, destaca o seguinte:

O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. O Programa atenderá, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2007, p.1).

Deste modo, compreende-se que o referido programa foi criado com um objetivo pré-estabelecido: o de fomentar a educação daqueles que não puderam concluir seus estudos, ou até mesmo, daqueles considerados analfabetos. Isso tudo, levando em consideração dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, que apontou a quantidade alarmante de pessoas sem escolarização no país.

Faz-se necessário, também, enfatizar que, na atualidade, o referido programa já não existe mais, sendo extinto já há alguns anos no município de Floriano-PI.

Contudo, antes desse programa existir, tiveram outros, às vezes com uma metodologia muito parecida ou com a mesma finalidade: o de educar pessoas adultas. Mesmo já sendo de conhecimento de muitos, faz-se necessário enfatizar que um dos pioneiros a estudar, a desbravar esta área e se dedicar no estudo da Educação de Jovens Adultos, trata-se do estudioso Paulo Freire, um dos fortes combatentes e influentes estudiosos brasileiro da área, sendo reconhecido, mundialmente, por sua luta. De acordo com Paiva (1973, p. 56), está posto que:

O histórico da EJA no Brasil perpassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos.

Em se tratando dos principais programas de educação de adultos que existem atualmente ou que já existiram, levando em consideração os escritos e pensamentos de alguns estudiosos da área, como Paiva (1973), observa-se que esses programas passaram a ganhar mais notoriedade e relevância, a partir dos anos de 1930, ficando marcado na história do Brasil pelas constantes lutas em prol deste reconhecimento. Em sendo assim:

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Após esse tempo e com as constantes mudanças, adaptações e criações de algumas leis, a educação de adultos passou a ser ofertada de forma gratuita e com legislações pertinentes, considerando as necessidades desta modalidade de ensino.

No período ditatorial, enquanto predominavam diversas desigualdades sociais e de caráter humanitário, os programas educacionais também sofreram dificuldades, contudo, de acordo com Haddad & Di Pierro (2000, p. 114) “no plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)”. Contudo, com as inúmeras críticas e desaprovações, este programa acabou que sendo extinto.

Com a conseqüente extinção do programa citado anteriormente, Haddad & Di Pierro (2000, p. 114) destacam ainda que:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAF, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da

Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo.

Ratifica-se que tal programa foi criado com o objetivo de “livrar” o país do analfabetismo e, também, em substituição ao programa Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), visto que o referido programa não foi exitoso no período em que esteve em atividade. Deste modo, como uma forma de alavancar o MOBRAL, o mesmo passou a ser difundido por líderes políticos, juntos aos empresários, a fim de conseguir apoio e se firmar na alfabetização de seus funcionários.

Conforme Paiva (1982, p. 100) ressalta sobre o MOBRAL, “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo, às empresas, contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”. Contudo, na prática, os resultados não aconteceram na expectativa colocada sobre ele.

Posteriormente, foi criado ainda o Ensino Supletivo, sendo trabalhado em forma conjunta com o MOBRAL, este programa acabou passando também por algumas adaptações e transformações, no entanto, foram extintos após o período de 1964, por considerarem que existiam regimes autoritários e ideológicos intrínsecos nestes.

Outro programa que existiu também era intitulado alfabetização solidária, em que “O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado, em 1996, pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza)” (HADDAD & DI PIERRO 2000, p. 124).

Nesta mesma linha, ainda consta na história do país, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que passou a funcionar de fato a partir de 1988. Onde segundo Haddad & Di Pierro (2000, p. 124):

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária.

Constata-se com esta afirmativa que, um dos diferenciais apresentados por este programa, era o fato dele partir de outras instâncias da educação, saindo um pouco do lado governamental e passando a outros setores da sociedade, como o grupo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST que, também fez parte da criação do mesmo. Certamente, tinha um viés ideológico, visto que cada um desses grupos desenvolve suas próprias políticas e valores para a inserção desses alunos.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para nortear este trabalho, realizaremos uma pesquisa do tipo etnográfica, por considerar ser esta a que mais se adéqua aos objetivos e metas estabelecidas e traçados por este trabalho. Sua importância dar-se-á:

Por buscar conhecer o indivíduo em seu *habitat natural*, a pesquisa etnográfica é uma pesquisa que analisa o comportamento de um grupo, sistema social ou cultural, uma vez que é fundamental na etnografia que implica a descrição e interpretação profundas de um grupo, sistema social ou cultural”. (SAMPIERE; COLLADO, LUCIO, 2013, p.10).

A etnografia advém, portanto, da etnometodologia, método que segundo Minayo (1992 *apud* LIMA, DUPAS & KAKEHASHI, 1996, p. 22):

Compreende o conjunto de reflexões que se abrigam sob seu próprio nome, além do interacionismo simbólico, da história de vida e da história oral. Seu berço foi a Universidade de Chicago e seu principal teórico Roberto Park, que já nas décadas de 20 e 30 preconizava a experiência direta com atores sociais para a compreensão de sua realidade.

Sendo assim, a referida metodologia assinala os anseios e a própria história de vida das pessoas, de modo geral, os sujeitos que serão investigados, buscando a simbologia de suas interações.

Em se tratando do método deste tipo de pesquisa, na concepção de Segovia Herrera (1988), tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural.

Fazendo uma comparação desta com outros tipos de pesquisas, Mattos (2011, p. 68), afirma que “Talvez a mais básica diferença entre a linha etnográfica de pesquisas e as outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que estas procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca a natureza processual”. Ou seja, compreender de maneira mais profunda o sujeito pesquisado decorrente de um processo contínuo e não em um momento estático de observação, por exemplo, mas por meio da experiência cotidiana com a realidade investigada.

Na concepção de André (2007), um trabalho em educação só pode ser considerado do tipo etnográfico se fizer uso das técnicas associadas à etnografia, tais como a observação participante, a análise de documentos e a entrevista. Ainda de acordo com André, na pesquisa etnográfica,

A observação participante ocorre na interação do pesquisador com a situação pesquisada; a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de intenção com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (ANDRÉ, 2007, p. 28).

Deste modo, ocorre uma espécie de troca, onde não há apenas a observação por parte do pesquisador, mas uma familiarização entre ambos, caracterizando na coleta das informações pretendidas e planejadas previamente.

Em se tratando do grau de importância desse tipo de pesquisa, Mattos (2001, p. 1) corrobora, afirmando, que “Uma das contribuições da abordagem etnográfica se dá pelo

fato de [...] introduzir os atores sociais com a participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais”.

Contudo, ainda de acordo com o mesmo autor, existem também as implicações, problemas que acabam retratando em algumas dificuldades. Deste modo, “Uma das dificuldades encontradas na etnografia é a impossibilidade de contextualizar um dado de pesquisa, pois a interação é algo dinâmico, que muda de contexto para contexto, (ou seja), é vista como um sistema flutuante, não fixo, portanto, difícil de significar” (MATTOS, 2001, p. 8).

O campo de pesquisa, espaço escolhido para a realização e o desenvolvimento da pesquisa, trata-se do Instituto Nova Semente, Comunidade Terapêutica, localizado na cidade de Floriano Piauí-PI, o *lôcus* da pesquisa, tendo como sujeitos da pesquisa os jovens, adultos e idosos que estão acolhidos nesta instituição, sendo, portanto, três (03) participantes.

Como instrumentos para a coleta e análise dos dados, utilizamos a observação e o caderno de campo, que de acordo com Almeida (2017, p. 47), “entende-se que dentre tantas alternativas de instrumentos para a aferição dos dados, este foi um dos mais adequados para a realização da pesquisa”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação aos participantes³ da pesquisa, apresentaremos a seguir dados referentes à idade, formação, entre outros. Contudo, por motivo de questões éticas, preservamos suas identidades, sendo estes denominados por aluno A, aluno B e aluno C. Tal como podemos assim visualizar:

Quadro 1: Os participantes da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Idade que parou os estudos	Formação
Aluno A	M	15	E. Fundamental incompleto
Aluno B	M	17	E. Fundamental incompleto
Aluno C	M	16	E. Fundamental incompleto

Fonte: elaborado pelo autor

Os motivos que levam uma pessoa a abandonar os estudos são vários, vão desde as condições financeiras, às questões familiares, problemas de saúde e, no caso dos usuários de drogas, acabam, geralmente, ultrapassando tudo isso e gerando outros fatores que acabam interferindo diretamente na frequência dos usuários em sala de aula.

³ Os participantes de codinomes A, B e C assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que se encontra sob os cuidados do pesquisador.

Quadro 2: Você frequentou a escola até que idade?

Aluno A	17 anos
Aluno B	15 anos
Aluno C	16 anos

Fonte: elaborado pelo autor

Diante de tal questionamento, observa-se que os alunos entrevistados mantiveram uma base no que tange à permanência no ambiente escolar, variando dos 15 aos 17 anos de idade, não chegando sequer a concluir o Ensino Fundamental. Em sendo assim, Libâneo (2001, p. 38) afirma que: “é preciso a colaboração da escola para revitalização da formação ética, atingindo tanto as ações cotidianas, quanto as formas de relações entre povos”. Concordamos com o referido autor, por entender que, na escola, temos a oportunidade de mudar e crescer diversas características à nossa vida, socializar-se e, sobretudo, obter uma formação educacional.

Entretanto, sempre que necessário, a escola deve reorientar suas práticas metodológicas e em sendo o caso, buscar novos métodos que atraiam e façam com que esses jovens permaneçam em sala de aula. Visto que para muitos jovens, quase sempre os outros programas existentes fora da escola acabam sendo tão ou mais atraentes que frequentar e permanecer em sala de aula.

Ao indagá-los do porquê de terem se afastado da escola e sobre qual influência teve ao tomarem tal decisão, todos os três entrevistados foram unânimes ao afirmar que isso ocorreu principalmente pelo uso das drogas. Pois, de acordo com um dos alunos entrevistados (C), “ao sair de casa para ir à escola, o mesmo mudava a rota e ia procurar algum local (na linguagem deles, uma boca de fumo⁴), que vendia drogas” e, às vezes em que conseguia chegar até a escola, não conseguia se concentrar nas aulas. Entretanto, segundo Abramovay (2005, p. 89):

A escola apresenta-se aos jovens como um instrumento para o exercício da cidadania, na medida em que funciona como um dos passaportes de entrada e aceitação na sociedade e como oportunidade de uma vida possível melhor.

Nesse sentido, compreende-se que a escola é uma ferramenta importantíssima na busca por cidadania, podendo ser ainda uma facilitadora para a diminuição da segregação de direitos.

Ao perguntá-los como é para eles retomar este processo educativo, foram categóricos ao afirmar e demonstrar as dificuldades e desafios encontrados e, dentre estes, estão o uso das drogas, a falta de concentração e a “falta de memória”. Quando questionados sobre um possível abandono do uso das drogas e, se ao tomarem esta decisão, isso contribuiria para uma mudança no seu comportamento, afirmaram que sim, pois segundo os alunos A e C, contribui para o seu aprendizado e concentração, dando-lhes uma nova oportunidade de recomeço.

⁴ Local em que comumente se vendem drogas.

Quando indagados se a escola com suas práticas e formas de ensinar favoreceriam para que fiquem livres das drogas, o aluno A respondeu que isso ocorre em alguns sentidos. Na visão do aluno B, sim; já para o aluno C, só se a pessoa quiser e dedicar-se aos estudos. Ainda segundo esses alunos, é também, na escola, onde ocorre a maior incidência do uso de drogas, o que afeta e acarreta diretamente na eficiência e nos resultados da educação e de suas práticas pedagógicas. Por fim, questionamos os alunos se após as vivências que têm tido na escola, conseguem “se ver livre” das drogas e reintegrados à sociedade. Os alunos A e B responderam que sim; já o aluno C respondeu que não, pois segundo ele, ainda não concluiu o processo de “tratamento” contra as drogas. Deste modo, ficou subentendido que as práticas educacionais ainda não conseguiram atingir o seu real objetivo, que é preparar os acolhidos para conviver em sociedade após esse período de estudos e o tratamento contra as drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta idealizada e dos objetivos traçados para a realização desta pesquisa, concluímos que, um dos principais motivos para a desistência ou o abandono dos estudos, causando uma evasão ainda maior nesta modalidade de ensino, em se referindo aos alunos que tornaram-se usuários de drogas lícitas ou ilícitas no decorrer de suas vidas e que foram entrevistados nesta pesquisa e que se encontram acolhidos para tratamento contra as substâncias psicoativas, trata-se do uso decorrente das drogas.

Reiteramos que, de acordo com os dados coletados, ficou evidente que o uso incisivo e constante das drogas, às vezes esse uso dá-se de maneira rotineira, tudo isso acaba “tirando” e/ou diminuindo a concentração, causando a falta de paciência para ler os materiais didáticos, o que, conseqüentemente, gera um aumento nas dificuldades de memorização dos conteúdos trabalhados pelos professores, bem como acaba afetando, diretamente, também, no interesse na constante continuidade de seus estudos.

Deste modo, para que haja uma mudança de fato na perspectiva e no aprendizado desses alunos em situação de acolhimento, faz-se necessário trabalhar novas metodologias educacionais e o desenvolvimento de técnicas pedagógicas que estejam voltadas para suas realidades. Entretanto, para que se tenha um tratamento completo, é essencial que além de trabalhar o aspecto espiritual através de palestras, momentos de orações e troca de experiências, diga-se de passagem, sendo um dos principais objetos desenvolvidos pela associação, deve-se enfatizar e priorizar, sobretudo, o lado educacional dos acolhidos, pois através da continuidade dos estudos, os mesmos podem ao final do tempo pré-estabelecido de tratamento, qualificar-se e, em um processo de ressocialização, conseguir adentrar no mercado de trabalho, fato este essencial para que se mantenham afastados das drogas.

Em sendo assim, através da realização desta pesquisa, conseguimos entender e conhecer um pouco mais da rotina, dos anseios, algumas necessidades e, sobretudo, responder aos nossos questionamentos. Pois, passamos a conhecer de forma mais aprofundada as particularidades e as individualidades dos alunos/acolhidos.

Deste modo, fica evidente a necessidade da associação procurar desenvolver e trabalhar novas técnicas e práticas pedagógicas de cunho educacional com seus acolhidos, visto que não se muda a mente de qualquer cidadão sem levar em consideração o lado educativo, visto

que estas poderão andar lado a lado com as demais atividades que já são desenvolvidas pela referida instituição.

Portanto, com os resultados oriundos desta, podemos ir em busca de novas práticas metodológicas e alternativas que sejam capazes de fazer dos alunos/acolhidos não só pessoas livres das drogas, mas tornar pessoas capazes de retornar à sociedade, saber conviver em todos os locais em que estiverem incluídos, além de se tornarem exemplos a outras pessoas para que mudem o rumo de suas vidas e passem a ver nos estudos um caminho a ser seguido, contribuindo desta forma com o aspecto educacional da referida associação.

Contudo, gostaríamos e poderíamos ter ido um pouco mais além com a realização desta pesquisa, porém ficamos impedidos por alguns motivos. Dentre eles, está o fato das pessoas acolhidas, por esta instituição, passarem por uma rotatividade de permanência muito grande, resultando, geralmente, no abandono do tratamento, o que afeta diretamente na continuidade dos estudos. Ficamos impossibilitados ainda de obter dados mais concretos, devido a atual inexistência do programa educacional na referida instituição, extinto no município desde 2016.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMAVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. *Drogas nas escolas: Versão resumida*, Brasília: Unesco. 2005. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A_escola_e_a_orientacao_de_jovens_sobre_o_uso_das_drogas_ili.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.
2. ALMEIDA, Romário da Silva. *Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas no cotidiano de uma escola municipal de Barão de Grajaú-MA*. [Manuscrito]/ Romário da Silva Almeida – Florianópolis – PI, 2017.
3. ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1927/1/Dissertacao%20Pamela%20Rodrigues%20Pereira.pdf>> Acesso 15 jan. 2020.
4. BAPTISTA, Myrian Veras (coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.
5. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de Maio de 2006, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*.
6. BRASIL. *Programa Brasil Alfabetizado*. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6093.htm> Acesso em 12 mar. 2020.
7. CALIMAN, G. *Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália)*. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, *Anais eletrônicos*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/05.pdf>> Acesso em 05 fev. 2020.

8. . _____. *Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador*. *Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP* – n. 23, p.341-368, 2010. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19899_9696.pdf>. Acesso em 05 fev. 2020.
9. COX, W. Milles. *Tudo sobre drogas: personalidade do viciado*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
10. DE LEON, G. *A Comunidade Terapêutica: teoria, modelo e método*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
11. RACASSO, L. *Características da Comunidade Terapêutica*. In: GUERRA, A. et al. (Org.). *Curso nacional de aprendizado à distância: aspectos básicos no tratamento da dependência química*. Brasília: SENAD, 2002.
12. GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal na Pedagogia Social*. Congresso Nacional da Pedagogia Social, SCIELO, 2006.
13. GUARÁ, I.M.F.R. (Coord.). *Trabalhando Abrigos*. In: *Série Programas e Serviços de Assistência Social, MPAS*. 2. ed. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IEE-PUC/SP), 1998. Disponível em: <<https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro7.pdf>> Acesso em 20 ago. 2020.
14. HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 11 fev. 2020
15. LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wpcontent/uploads/2016/12/A_escola_e_a_orientacao_de_jovens_sobre_o_uso_das_drogas_ili.pdf> Acesso em 12 mar. 2020.
16. LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. *Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão*. *Rev. latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n1/v4n1a03>> Acesso em 10 jan. 2020
17. LUIZ, Maria Cecília; GOMES, Ronaldo Martins. *Educação não-formal e comunidade terapêutica para dependentes químicos: articulação de processos educativos em práticas sociais*. *Holos*, [S.l.], v. 3, p. 393-403, jul. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1645>>. Acesso em: 07 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2015.1645>
18. MATTOS, CLG. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=626420>. ou <https://edisciplinas.usp.br>> Acesso em 15 jan. 2020

19. _____. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista Espaço do Ines*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1927/1/Dissertacao%20Pamela%20Rodrigues%20Pereira.pdf>> Acesso 15 jan. 2020.
20. MACHADO, Evelcy Monteiro. *Pedagogia Social no Brasil: Políticas, teorias e práticas em construção*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009 – PUCPR.
21. MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003> Acesso em 10 jan. 2020
22. PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>> Acesso em 11 fev. 2020.
23. _____. *MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III*. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24, 2011.
24. SAMPIERE, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia da Pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <<https://www.metodologiacientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-etnografica/>> Acesso em 15 jan. 2020
25. _____. *Fatores de risco numa empresa de eletrificação: uma perspectiva cultural*. Florianópolis, 1988. p. 385. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003> Acesso em 10 jan. 2020

A identidade cultural dos professores da EJA Modular na escola Adriano Jorge no Município de Arapiraca-AL¹

The cultural identity of Modular EJA teachers at Adriano Jorge school in Arapiraca-AL Municipality

Susanne Messias de Farias⁽¹⁾; orientadora: Janaice Israel Ferro⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9836-5021>. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Psicopedagogia Institucional com ênfase em Educação Infantil e Educação Especial. Especialista em Gestão Ambiental e Sustentabilidade. Especialista em Educação à Distância: Gestão e Tutoria EAD. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Mestranda em Dinâmicas Territoriais e Cultura da Universidade Estadual de Alagoas. Graduada em Pedagogia. Graduada em Agronomia na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: susanne.m.farias@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2397-3724>. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGED/UFAL); Especialista em Formação para a Docência do Ensino Superior pelo Centro de Educação de Maceió (CESMAC); Graduada em Geografia pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA); Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas, Docente Permanente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura do Programa de Pós - Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC/UNEAL), Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UNEAL. E-mail: jenaiceferrouneal@gmail.com.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is currently a teaching modality, part of Basic Education, as established by the Brazilian Educational System, which is organized into Basic Education and Higher Education. (INNOCENT, SIMEONI, 2013). This research has the general objective of investigating the cultural identity of the teachers of Modular EJA at Escola Adriano Jorge belonging to the public network in the city of Arapiraca-AL. The specific objectives are: To identify the training of teachers who work in EJA Modular their pedagogical practices; Investigate the socio-historical context of the reality of the training of teachers of EJA Modular in the training of each teacher who works at Escola Adriano Jorge; Analyze pedagogical practices, valuing cultural diversity in classrooms so that educators offer learning conditions close to the subjects' reality; Understand significantly the representations that denominate cultures, subjects and teaching spaces in this type of teaching; Know the teacher's social and pedagogical position recommended for working in Modular EJA. This work was under construction as a dissertation project of the StrictoSensu Graduate Program in Territorial Dynamics and Culture of the State University of Alagoas UNEAL, belonging to line I, class 2020. Thus will establish a line of investigation through which all the necessary material will be raised, through bibliographic review, such as: books and scientific articles through indexers, such as Scielo. After the application of the data collection and analysis instrument, given the answers obtained by the researched subjects, expect the research to present important contributions to understand the cultural identity of the teachers of the Modular EJA at the Adriano Jorge School belonging to the public network in the municipality de Arapiraca-AL. The terms used for searches in Portuguese, such as: EJA, EJA Modular, EJA professor profile, EJA professor identity. In this research, the cultural identity of the teacher is triggered in the exercise of the teaching action in a dynamic, open, negotiated and changing process, which implies the updating of the professional being, related to the moral and ethical values of the profession. Education aims to transfer the culture practiced in society.

KEY-WORD: Culture, Youth and Adult Education, School

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap8

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, é uma modalidade de ensino, parte da Educação Básica, conforme estabelecido pelo Sistema Educacional Brasileiro, que está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. (INOCENTE,SIMEONI).

A educação de jovens adultos e toda a educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários. (PAIVA,1973, p.16)

A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio.

Com isso, os direitos educativos dos Jovens e Adultos estão assegurados no capítulo III, seção I da Educação da Constituição Federal, artigo 208º, inciso I, que garante a provisão pública de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos que a ele não tiveram direito acesso na idade própria. ”(BRASIL,1988).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu artigo 4º, os direitos constitucionais da população jovem e adulta à educação é dever do Estado com a Escola pública a ser efetivado mediante a garantia de oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, s/p).

A EJA está presente no âmbito da educação atual como uma modalidade de grande importância, pois representa uma alternativa para aqueles indivíduos que, de alguma forma, foram excluídos da escola regular. Essa modalidade de ensino consolidou-se a partir dos preceitos da LDBEN 9394/96 da Resolução CNE/CEB Nº 01/200 e do parecer CNE/CEBNº11/2000. (CORREIA,C.S.V.;HEIDRICH,E.M.C.;RATEKEF. G., 2007).

Esta presente pesquisa tem, como objetivo geral, investigar a identidade cultural dos professores da EJA Modular na Escola Adriano Jorge pertencente à rede pública no município de Arapiraca-AL. Os objetivos específicos são: Identificar a formação dos professores que atuam na EJA Modular e suas práticas pedagógicas; Investigar o contexto sócio-histórico da realidade da formação dos professores da EJA Modular na formação de cada professor que atua na Escola Adriano Jorge; Analisar as práticas pedagógicas valorizando as diversidades culturais em salas de aula para que os educadores ofereçam as condições de aprendizado próximo da realidade dos sujeitos; Compreender, de maneira significativa, as representações que denominam as culturas, os sujeitos e os espaços docentes nesta modalidade de ensino, como também conhecer a posição social e pedagógica do professor recomendada para trabalhar na EJA Modular.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede estadual de ensino, está regulamentada através da resolução Nº50/2017-CEE/AL e das Diretrizes Nacionais, através do Parecer CNE/CEB Nº 06/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens.

Sua estrutura de oferta, por períodos semestrais, portaria 038 de 2017 destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito.

Comprometida com um ensino que atenda às reais necessidades desses jovens e adultos, a Secretaria Estadual de Educação propõe mais uma forma de oferta - EJA Modular em formato semipresencial.

Nesta proposta, a EJA será organizada, com flexibilidade de tempo e espaço, atendendo aos estudantes que necessitam concluir a Educação Básica. Com base na Lei Nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016 que institui o Plano Estadual de Educação - PEE, o Projeto EJA Modular se direciona a meta 08 que objetiva elevar a escolaridade média da população de jovens e adultos, tendo a estratégia 8.2 que referenda a implementação de turmas da educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, nos turnos diurno e noturno para todos os segmentos populacionais que estejam fora da escola e com distorção idade-anos escolar, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.

. Assim como na educação regular, na EJA, vivem-se diversos problemas relacionados ao processo de escolarização e a permanência do aluno até a conclusão do curso, sendo o professor um dos pontos mais relativo a esta questão. Por isso, é preciso reconhecer que o participante da EJA pertence a grupos que se caracterizam pela heterogeneidade etária e cultural. (CORREIA, C. S. V.; HEIDRICH, E. M. C.; RATEKE F. G., 2007, p. 9) a fim de se oferecer educação adequada.

Desta forma, o interesse por esse estudo surgiu mediante a vivência de um projeto de extensão executado no semestre 2019.2, com a turma do 5º período de pedagogia, pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa-FERA, que fizeram levantamento sobre os professores da EJA no Município de Arapiraca-AL. E, além de ministrar as disciplinas relacionadas a EJA na graduação da referida instituição desde de 2017, como também a participação como alfabetizadora do Programa Brasil Mais Alfabetizado. Os resultados me motivaram à escolha deste objeto de estudo para o programa de pós-graduação, para assim, conceder novos questionamentos nas perspectivas e continuar a pesquisa no campo da EJA, bem como também contribuir na área da educação.

Portanto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de reconhecer a identidade cultural dos professores da EJA Modular no município de Arapiraca, considerando que a escola Adriano Jorge, localizada no centro da cidade, que desde o ano 2019, vem sendo destaque no Estado com essa modalidade. Pois, dentre esta nova modalidade, destaca-se a figura do professor, que necessita revestir-se de um perfil tal que favoreça a construção do conhecimento por parte daqueles que o percebem como referência a uma nova oportunidade de inserção social e profissional.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 11:

Os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a situação profissional merecer uma capacitação em serviço a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação. (BRASIL,2000,p.57).

De fato, vemos que a EJA precisa avançar na definição de um campo específico de reflexão e prática pedagógica, superando o paradigma de educação compensatória a favor de uma educação mais prospectiva com a primazia de conjugar a vivência da educação básica com a educação profissional, e com a promoção do desejo e expectativa de acesso dos educandos da EJA a níveis mais elevados de ensino como forma de concretizar a educação continuada para a toda a vida como direito.

Qualquer ação do docente deverá estar assentada em dois princípios básicos: o primeiro se refere sobre o homem e sua “vocação” na busca de se afirmar como sujeito da história, o segundo associa-se   posição do homem nesta história, sua a o no mundo como intérprete e criador da cultura. (FREIRE,1996).

Segundo Marta Kohl (APUD Freire), a Educa o de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo a especificidade cultural, ou seja, embora defina-se um recorte cronológico, os jovens e adultos aos quais dirigem-se as a es educativa deste campo educacional não são quaisquer adultos, mas uma determinada parcela da popula o, com identidade, características e especificidades próprias. Isto exige a necessária considera o das peculiaridades deste público no seu processo de escolariza o.

Por isso, procurou-se responder as seguintes hipóteses: A primeira premissa, a EJA Modular pode influenciar nas atitudes de identidade cultural dos professores. E enquanto, a segunda premissa, o contexto sócio-histórico de cada professor pode modular as práticas pedagógicas exercidas em salas de aula.

Segundo Soares (2006), a literatura   escassa sobre as especificidades da EJA, nos processos de forma o, na condu o para qualifica o profissional, levando professores do ensino regular a atuarem na EJA, o que compromete o trabalho e despotencializa os educandos em suas possibilidades de aprendizagem. A realidade estadual não difere da realidade nacional, pois os educadores participantes do estudo são também educadores do ensino regular e carecem de processos formativos voltados   modalidade. Originários de variadas áreas de forma o inicial, consideradas pelos próprios educadores como sendo vagas e pouco representativas da modalidade, e preparados, na maioria dos casos, para lecionar no ensino regular, os educadores iniciam o trabalho na EJA por diferentes interesses e motiva es: conveniência do horário noturno, melhoria do s lario, possibilidade de conciliar mais de uma atividade profissional, dentre outros. De acordo com Gadotti (2011), a forma o de professores para a modalidade deve estar pautada em alguns elementos:

[...] Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; reconhecer a importância da EJA para a cidadania, o trabalho, a renda e o desenvolvimento; reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; e resgatar a tradi o de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (GADOTTI, 2011, p.47).

Por outro lado, temos a figura do professor, no qual, apresenta uma identidade cultural peculiar, identidade esta, tornou-se uma “celebra o móvel”: formada e transformada continuamente em rela o às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos

sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte, é, apenas, porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 1990).

REFERENCIAL TEÓRICO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE HISTÓRICO

As primeiras experiências de Educação de Jovens e Adultos surgiram ainda na época do Brasil Colônia, através da presença dos Jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759, predominando a cultura da oralidade, onde eram trabalhados os ritos religiosos e a prática da memorização (Cf. TELLES, 2011).

Com a Constituição de 1934, pela primeira vez, a EJA passa a receber tratamento reservado, destinado a mesma. A nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação. É desse período a Criação do INEP, do Fundo Nacional de Ensino Primário e a regulamentação do fundo com 25% dos recursos destinados a Adolescentes e Adultos. A campanha para Educação de Jovens e Adultos só vem ganhar força mesmo no cenário político em 1940 (Cf. ARANHA, 1992; BEISIEGEL, 2003; GALVÃO e SOARES, 2004; HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O golpe militar de 1964 instaurou a repressão aos movimentos de educação e cultura populares. Seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados, as experiências de educação popular sofreram várias consequências, pois, nessa época, era proibido pensar, falar e agir. Nesse período, Paulo Freire é exilado do Brasil, acusado de subversão. A ditadura militar foi caracterizada pela repressão conduzida pelo Estado autoritário, que, entre outras atrocidades, tentou acabar com as práticas educativas comprometidas com os interesses populares. Em contrapartida, os governos autoritários do regime militar instituíram a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e, mais adiante, a implantação do ensino supletivo, em 1971, com a promulgação da Lei Federal 5.692.

O MOBRAL foi implantado de forma paralela aos demais programas de educação, a organização operacional descentralizada e a centralização de direção do processo educativo. Para Paulo Freire, o MOBRAL nasceu para negar o seu método e silenciar seu discurso. As principais características do MOBRAL eram as seguintes: paralelismo aos demais programas; organização operacional descentralizada através de Comissões Municipais e centralização da direção no processo educativo através da gerência pedagógica. Com o método do MOBRAL, o aluno só tinha que aprender a ler e escrever de forma totalmente mecânica. Isto contribuiu para o aumento do analfabetismo funcional, pois o aluno aprendia a ler, mas não conseguia interpretar. (Cf. ARANHA, 1992; BEISIEGEL, 2003; GALVÃO e SOARES, 2004).

A constituição brasileira de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e, no artigo 208, aponta a garantia pelo Estado do “ensino fundamental, obrigatório e

gratuito, inclusive para ao que a ele não tiveram acesso na idade própria. “A lei de Diretrizes e Bases complementa e garante a jovens e adultos esse direito à educação ao estabelecer, no artigo 4º, inciso VI “oferta de ensino noturno e regular adequado às condições do educando” e, no inciso VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL,2000,p.10), “a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas de todas as idades.”

Para tanto, é necessário repensar a posição de ser professor. Isso, porque, a função qualificadora pressupõe a flexibilidade no sentido de possibilitar ao cidadão adaptar-se às transformações constantes do mundo moderno, o que implica fornecer uma formação integral como ferramenta que possibilite saber como buscar informações e utilizá-las no cotidiano, ampliando, assim, suas possibilidades de inserção social. (BRASIL,2000).

O PERFIL DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Arroyo (2005), o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se em construção. A construção deste perfil e, também, a formação dos professores da EJA precisa ser melhor considerada pelas políticas públicas a fim de que não continuemos a reproduzir a exclusão dos sujeitos que, por questões sociais, econômicas ou até mesmo pelo próprio sistema regular de ensino, passaram a frequentar a EJA. (ARROYO, 2005).

Assim, Moreira (2019) explana que houve um grande avanço o fato dos órgãos governamentais trabalharem ações relacionadas à educação deste público e salienta que ainda será necessária uma dedicação maior para a formação dos professores da EJA. E, além dos percalços a serem enfrentados na formulação de políticas públicas, encontra-se a profissionalização dos educadores. Outro ponto que deve ser observado é a escassez de concurso público específico à EJA que contribui a reprodução do amadorismo e do improviso no enfrentamento de suas questões (SOARES, 2011).

Nesta linha de raciocínio, Moreira (2019) observou-se que as políticas, envolvendo a formação de professores da EJA, está na fase de construção, na qual necessita ser desenvolvido, de forma imediata, com objetivo de adequar uma formação que considere as especificidades deste trabalho na busca por melhorias no processo de aprendizagem para educadores e educandos

Portanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) são protagonistas em fornecer condições para que os futuros educadores sejam sujeitos autônomos e reflexivos, capazes de elaborar e compreender sua própria prática, para que eles possam pensar em outros caminhos quando necessário (MOREIRA, 2019). Além disso, vale a pena ressaltar, não apenas as IES devem colaborar com a formação, mas, cabe também ao professor, ter iniciativa de buscar aperfeiçoamento por meio da participação em eventos, fóruns, grupos de estudo, especializações, cursos, dentre outros que promovam a discussão e reflexão sobre a EJA (MOREIRA, 2019)

IDENTIDADE E CULTURA

A escola e a sala de aula não se consolidam como “espaços de síntese”, (LIBÂNEO, 2001), mas como espaço de transmissão, não considerando:

Se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico/sociais; não há conhecimento absolutamente puro, ascético, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado (ou, com sotaque italiano, emprenhado) de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. A escola está grávida de história e sociedade (CORTELLA, 2008, p. 104).

O conceito de identidade vem sendo discutido cada vez mais ao longo do tempo. Normalmente, quando se pensa em identidade, pensa-se em características que ou são inerentes aos sujeitos, ou que são constituídas a partir de suas experiências com os outros, seja por adesão ou por divergência. A partir dessas ideias, Hall (2011), apresentou três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo (centrado, destinado a ser sempre o mesmo), a do sujeito sociológico (interativo, que muda de forma controlada através de seu contato com a sociedade) e a do sujeito pós-moderno (não tem identidade fixa, essencial, permanente). Com a globalização, o sujeito da pós-modernidade vive a “celebração móvel” da identidade, que se define historicamente. Segundo Hall (2011), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

As relações entre educação e cultura (s) nos provocam a situar-nos diante das questões colocadas, hoje, pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente. O multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm “conturbado” as sociedades contemporâneas. Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais. (CANDAUI, 2005).

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 espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA E CANDAUI, 2003: 161).

PROCEDIMENTO METODOLOGICO

Trata-se de uma pesquisa que se funda num estudo de caso pautado na investigação exploratória, de natureza qualitativa, a respeito do objeto proposto de forma a atingir a maior

veracidade possível no processo de conhecimento da problemática a ser estudada. Conforme Gil (2002), estudo de caso consiste num estudo profundo de um tema com poucos ou único objetivo, fazendo com que o pesquisador adquira um amplo conhecimento sobre o assunto.

Este trabalho estabelecerá uma linha de investigação pela qual será levantado todo o material necessário, através de revisão bibliográfica, tais como: livros e artigos científicos por meio de indexadores, como *Scielo*. Os termos utilizados para as buscas em língua portuguesa, como: EJA, EJA Modular, perfil do professor da EJA, identidade do professor da EJA. Vale salientar, que o levantamento bibliográfico é o primeiro fazer na ação do pesquisador, segundo os dizeres de Moreira e Caleffe (2006, p. 74), para quem se constitui uma técnica, que tem como “objetivo principal, colocar o pesquisador em contato com tudo o que já foi produzido na área em questão. Em seguida, será feita uma Análise Documental: que, segundo Moreira e Caleffe (op. cit, p. 75), assemelha-se à pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença reside nas fontes de pesquisas, que são os documentos, segundo Lüdke e André (2007, p. 38) como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. A análise documental teve como DOCUMENTO ORIENTADOR - EJA MODULAR - ENSINO MÉDIO e Resolução Nº 50/2017-CEE/AL e das Diretrizes Nacionais através do Parecer CNE/CEB Nº 06/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens sua estrutura de oferta por períodos semestrais portaria 038 de 2017 destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito.

A pesquisa será realizada com 6 professores 1 coordenador e 1 articulador de ensino, que trabalham nessa modalidade de ensino na escola Adriano Jorge da rede pública do município de Arapiraca-AL. Serão usados para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com as mesmas. Lakatos (2001) afirma que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas alcançar as informações a respeito de determinado assunto, mediante um diálogo de natureza profissional. É uma metodologia utilizada na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Assim, o roteiro da entrevista será elaborado e aplicado de maneira que podemos através dos relatos dos docentes no ensino da EJA Modular, identificar a identidade cultural. A instituição foi escolhida, depois de entrar em contato com alguns diretores e coordenadores do município que a escola tivesse com turmas de EJA ativo. Depois de algumas conversas com diretora Luciana Barros Rodrigues de Jesus, da Escola Adriano Jorge, o perfil da minha pesquisa seria possível desenvolver nesta escola, pois a diretora ter um visão ampla por esta modalidade, uma vez que a mesma é mestre nesta área e trabalha muitos anos com esse público, Sendo assim, os questionários serão enviados para a mesma, na qual irá direcionar aos professores que atuar na EJA Modular, será aplicado desta forma, devido a situação atual que se encontra a escola está fechada desde de 20 de março, sem previsão de volta as aulas presenciais, devido ao COVID 19, no entanto, o alunado estão tendo aulas remotas.

Para produzirmos o objetivo proposto para este artigo serão organizando as falas dos 6 professores e 1 coordenador e 1 articulador de ensino, a qual será dados nomes fictícios para preservar suas identidades nas entrevistas. A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si, pois esta última é mantida pelo próprio

prazer de estabelecer contato sem ter o objetivo final de trocar informações, ou seja, diminuir as incertezas acerca do que o interlocutor diz (HAGUETE, 2001).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a aplicação do instrumento da coleta de dados e da análise dos mesmos, diante das respostas obtidas pelos sujeitos pesquisados, espera-se que a pesquisa apresente importantes contribuições para compreender a identidade cultural dos professores da EJA Modular na Escola Adriano Jorge pertencente à rede pública no município de Arapiraca-AL.

Pretende-se, com estudos desta natureza, contribuir para o debate acerca do sujeito docente da EJA. Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; reconhecer a importância da EJA para a cidadania, o trabalho, a renda e o desenvolvimento; conceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; e resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (GADOTTI, 2011).

Também será analisada a formação dos professores que atuam na EJA Modular e suas práticas pedagógicas. Desde fins dos anos 1970, a sociedade brasileira discute, em suas várias associações educacionais, a formação de professores procurando nortear o que existe de comum nesta formação e na formação para a atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Carvalho e Perez (2001), atualmente, estes saberes estão assentados em cinco eixos e integram a chamada base comum nacional dos cursos de formação de professores, a saber: sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática, com sentido dinâmico de produção do conhecimento; compromisso social e democratização da escola; trabalho coletivo; e articulação entre formação inicial e formação continuada.

Assim será investigando o contexto sócio histórico da realidade da formação dos professores da EJA Modular na formação de cada professor que atua na Escola Adriano Jorge. Segundo Barcelos (2006), a formação do docente em geral, e em especial daqueles que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, deve passar por diversos momentos e formas, dando-se em muitos lugares. Isto é, a formação docente do professor de EJA deve estar ligada ao saber e à experiência pessoal. Somente assim, este profissional poderá contribuir de modo efetivo quanto à inclusão social de amplas camadas da população historicamente excluídas. Com isso, poderá também analisar as práticas pedagógicas valorizando as diversidades culturais em salas de aula para que os educadores ofereçam as condições de aprendizado próximo da realidade dos sujeitos.

Um aspecto relevante para qualidade da prática pedagógica da EJA diz respeito à seleção dos professores. O Parecer CNE/CEB 11/2000 preceitua: [...] com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

A partir desse trabalho na EJA Modular, espera-se, ainda, compreender, de maneira significativa, as representações que denominam as culturas, os sujeitos e os espaços docentes nesta modalidade de ensino e também conhecer a posição social e pedagógica do professor

recomendada para trabalhar desta modalidade. Para Tardif (2002), é necessário: “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF,2002). Na visão de Tardif (2002), o professor é um ser social, político, histórico que, na sua prática, mobiliza vários saberes, esses construídos em diferentes instâncias, como família, escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, é um saber plural que se constrói durante a carreira e a vida. Deve-se levar em conta o conhecimento do trabalho do professor e seus saberes cotidiano, rejeitando a ideia de que ele é apenas um transmissor de saberes de outros grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a identidade cultural do docente é desencadeada no exercício da ação docente em um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica a atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos da profissão. A educação tem a finalidade de transferir a cultura praticada na sociedade. Possivelmente, será observado que os sujeitos docentes constroem e reconstróem suas identidades, numa cadeia responsiva, numa estreita relação com o outro, marcando sua diferença em relação a ele. Esse movimento de (re) construção é típico do sujeito da pós modernidade, “é uma forma altamente reflexiva de vida” Hall(2011), pois estão em constante processo de reflexão acerca da escola a que pertenciam e seus papeis, enquanto alunos da instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS. Resolução CEB/CEE/AL 50 de 2017. *Dispõe sobre a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências*. Resolução homologada pela PORTARIA/SEDUC N ° 096/2018. Publicada no DOE em 02/02/2018.
2. ALAGOAS. *Plano Estadual de Educação – 2005/2015*. Secretaria Executiva da Educação do Estado de Alagoas. Maceió, 2005.
3. ALAGOAS. *Documento Orientador - EJA Modular - Ensino Médio*. Secretaria Executiva da Educação do Estado de Alagoas. Maceió, 2017.
4. ARROYO, M. G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
5. ANTÔNIO, F. M. CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* 2. ed. - Petrópolis, RJ :Vozes, 2008
6. ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna. Ltda. 1992.
7. BRASIL.*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

8. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000.
9. BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 12 ago. de 2020.
10. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso:16 set. de 2019.
11. BARCELOS, V. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Editora Vozes, 2006.
12. CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. *O saber e o saber fazer do professor*. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning, 2001.
13. CORREIA, C.S. V.; HEIDRICH, E. M. C.; RATEKE F. G. *A Educação Profissional e Tecnológica da Região Sul*. Trabalho de conclusão de curso: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
14. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
15. GADOTTI, M; ROMÃO, J. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.
16. GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
17. HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
18. HAGUETTE, T.M.F. (2001). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
19. INOCENTE, M.E.; SIMEONI, M. C. *Reflexões: o que é ser professor na EJA?* v. 2, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_pdp_serli_rech_moleta.pdf> Acesso em: 16 set de 2019.
20. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
21. LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

22. LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.
23. MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
24. MOREIRA; X.T. *A formação do professor da EJA: instituições e políticas*. Universidade Federal de Ouro Preto. Ed UECE-Livro 2, 00767. 2019.
25. PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
26. SOARES, L. *Do direito à educação à formação de educador de jovens e adultos*. En: Soares, L., Giovanetti, M. A. & Gomes, I.L. (Ed.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
27. SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. rev. [online]*. 2011, vol.27, n.2, pp.303-322. ISSN 0102-4698.
28. TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A Educação de Jovens e Adultos: (in)visibilidade dos trabalhadores de limpeza de uma universidade pública¹

Youth and Adult Education: (in)visibility of cleaning workers at a public university

Reinaldo Batista dos Santos⁽¹⁾; Janine Oliveira Cardeal⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7682-9523>. Estudante de Pós-graduação em Educação (PPGE) ;Universidade Federal de Alagoas Instituição (UFAL); Maceió , Alagoas; Brasil. E-mail: batistareinaldo0389@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0556-4812>. Professora da Educação Básica, Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Maceió, Alagoas; Brasil. E-mail: ninecardeal@gmail.com.

ABSTRACT: This work - part of a master's research, aims to understand the subjective entanglement marked in school narrative memories exposed by cleaning and conservation workers, who perform work activities at a federal public university. The theoretical-methodological perspective used in this study is supported by the studies of Santos (2004, 2010) to understand the invisibilities suffered by cleaning workers and, in Certeau (2009) and Larrosa (2004) to reflect on their daily lives and their narrative memories life and school. We noticed that cleaning workers are part of Youth and Adult Education (EJA), due to their life and school trajectories. Thus, Youth and Adult Education, in its broad sense, which includes the perspective of Lifelong Education, does not refer to EJA only as a school modality. On the contrary, it takes education as a right. Our research highlights these subjects - workers barred in their school trajectory or with intermittent passages through the school. And here we are talking about cleaning and conservation workers, who carry out their work activities at a federal public university. Thus, we selected for this work only the school narrative memory of six workers, although the corpus accounted for a total of 12 participants. The selection of these narrative memories presented here started from the following criteria, namely: data already computed; transcripts already completed; intertwining of quantitative and qualitative data, which point to the plot of the narrative memory of the trajectories as “narrable experiences” (BENJAMIN, 1987). Therefore, we can signal that it is in the folds of these narratives - memories in which past-present-future is confused - that the pretension of a chronological linearity is broken, to give time and visibility to those who (re) invent themselves in their stories, in search social justice and, above all, “cognitive justice” (SANTOS, 2004).

KEY-WORD: Narrative Memories, Daily Life, Work Activities.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencilcap9

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA), no seu sentido *lato*, que inclui a perspectiva da **Educação ao longo da vida**, não diz respeito à EJA apenas como uma modalidade escolar. Ao contrário, ela leva em consideração a educação como um **direito**. E isso tem a ver com a democratização do ensino, garantindo a todos os indivíduos o acesso, com permanência, à Educação (UNESCO, 1997, p.3). Nossa pesquisa coloca em relevo esses sujeitos – trabalhadores barrados em sua trajetória escolar ou com passagens intermitentes pela escola. E aqui estamos falando dos trabalhadores de limpeza e conservação, que realizam suas atividades laborais numa universidade pública federal.

Nossa motivação de pesquisa recaiu sobre esses sujeitos pelo fato de eles exercerem suas funções num ambiente universitário, levando-os a um contato diário com alunos e professores, bem como com inúmeros acervos escolares e culturais que compõem um cotidiano acadêmico – impregnado, muitas vezes, de vozes com um certo tom de “arrogância” sobre o saber. Não raro, nestas instituições enfatizam-se pesquisas que “extrapolam os muros da universidade” esquecendo-se, no entanto, da “própria casa”.

Ao notar que, apesar de serem trabalhadores subalternizados, nenhuma ação acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – que constitui o tripé da Universidade – os inclui como sujeitos, tal invisibilidade aguçou nossa curiosidade. Nem mesmo no Centro de Educação, lugar onde se aloja esta pesquisa, identifica-se tal preocupação. Destacamos o campo da Educação, uma vez que nessa área muito se discute, estuda e pesquisa sobre os sujeitos subalternizados, produzindo-se discursos forjados em teorias consideradas emancipatórias. Entretanto, os referidos trabalhadores não se constituem como sujeitos dessas produções acadêmicas desenvolvidas pelos docentes universitários.

Nesse sentido, chama ainda mais atenção a parcela desses trabalhadores, com baixa escolaridade, que desenvolvem suas atividades laborais de limpeza e conservação em instituições universitárias, cuja missão precípua é o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso os “obrigam” a uma convivência com diferentes aspectos que fazem parte da rotina de uma instituição universitária. Ou seja, esses trabalhadores têm um cotidiano “partilhado” com professores, alunos, pró-reitores, reitores e demais funcionários, bem como “acesso” a diversos ambientes acadêmicos (salas de aula, salas de pesquisa, laboratórios, bibliotecas, etc.) e também a acervos que compõem o espaço da universidade (livros, esculturas, quadros, cartazes, artefatos tecnológicos e outros).

É, portanto, um ambiente de trabalho que os convoca todo tempo para este lugar do saber e, de modo particular, da cultura. Além disso, o fato de eles trabalharem numa universidade faz com que, de alguma forma, estejam expostos a conversas, a procedimentos próprios de uma instituição de ensino. Esses trabalhadores estão permanentemente nesta zona de contato com atores sociais que representam uma “cultura escolar” – um tipo de cultura que, certamente, faz parte do imaginário da cultura popular (até mesmo para aqueles que não chegaram a frequentar a escola). Em tese, não deixa de ser um convite a lembranças, às suas histórias de vida e a possíveis sonhos não realizados. Estar neste universo universitário – no seu dia a dia – é para esses trabalhadores de limpeza e conservação ter exposta a sua invisibilidade, isto é, ocupar “seu” lugar de subalternidade. Isso porque “aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado

dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define” (CERTEAU, 2009, p. 184. Destaques do autor).

Assim, os trabalhadores de limpeza e conservação, embora exerçam suas funções laborais dentro de uma instituição de ensino superior, circulando por diversos espaços – em convivência diária com diferentes intelectuais, pesquisadores, professores e alunos universitários, parecem ficar na opacidade deste cenário acadêmico. Ao trazer as memórias narrativas desses sujeitos, é uma tentativa de dar voz a esses sujeitos. Mais que isso, é tentar desinvisibilizá-los através de suas próprias histórias e de seus saberes-fazer.

A partir de tais considerações, buscamos compreender o enredamento subjetivo nas memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação, que realizam atividades laborais numa universidade pública. Diante disto, surgiu a seguinte indagação: de que forma o cotidiano universitário, constituído de diferentes práticas acadêmicas e culturais afetam subjetivamente as práticas cotidianas desses trabalhadores de limpeza e conservação, em cujas narrativas ressoam as memórias inscritas em sua(s) história(s) de vida?

A (IN)VISIBILIDADE DOS TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A perspectiva teórico-metodológica utilizada neste trabalho apoia-se nos estudos de Santos (2004, 2010) para compreender a (in)visibilidade sofrida pelos trabalhadores de limpeza e, em Certeau (2009) e Larrosa (2002, 2004) para refletir sobre seu cotidiano e suas memórias narrativas de vida e escolar.

Como diz Santos (2010), há no pensamento abissal (próprio do pensamento moderno ocidental) uma linha (imaginária) por meio da qual se estabelece uma divisão radical de conhecimentos. Ou seja, o conhecimento válido ocupa apenas um lado da linha, ficando, do outro lado da linha, apenas ideias subjetivas, sem nenhum significado. Em outras palavras, “do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem torna-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica” (SANTOS, p. 34, 2010).

A divisão é tal, que o outro lado da linha é produzido como inexistente. Portanto, os que estão do “outro lado da linha” são (in)visibilizados na condição de inexistência. Inexistência significa, nas palavras de Santos (2010), não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. E é este “outro lado da linha” que os trabalhadores de limpeza parecem ocupar, considerando a exclusão sofrida ao longo de suas trajetórias de vida, escolar e no próprio ambiente acadêmico, especialmente no campo da educação, pois conforme a pesquisa realizada não encontramos trabalhos (dissertações e teses) voltados para estes sujeitos no âmbito da educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Logo, é primordial estudos dessa natureza no cenário acadêmico.

É curioso ainda pensar que, no atual contexto histórico e social, os trabalhadores de limpeza tornam-se (in)visibilizadas, dentro de uma universidade, sobretudo quando se leva em consideração que seus atores sociais fazem parte de uma elite intelectual. Apesar de a academia (principalmente educação) ter um discurso voltado para as classes subalternizadas e excluídas dos sistemas formativos, é nesse próprio espaço que os sujeitos são ignorados e expostos à falta de “justiça social e cognitiva” (SANTOS, 2010).

Essas pessoas possuem histórias de vida (in)visibilizadas. Portanto, são sujeitos negados em seus saberes e fazeres – silenciados em suas práticas culturais cotidianas. Isto quer dizer que são pessoas que precisam ter vez e voz, pois no plano da legalidade todos possuem direitos, mas no plano da objetividade isto é negado para o público (in)visibilizado.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica deste trabalho é de base qualitativa. Assim, esta pesquisa não deixa de ser um estudo exploratório, visto que apresenta como uma abordagem qualitativa acerca das memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação. Para tanto, houve a aplicação de questionários individuais com um total de 16 trabalhadores, bem como a realização de entrevistas com cada um deles. Isso possibilitou fazer um cruzamento de falas para compreender o enredamento subjetivo nas narrativas escolares desses trabalhadores. Essas memórias compõem o *corpus* de nossa pesquisa.

Considerando a especificidade desse trabalho, selecionamos as narrativas escolares apenas de 6 trabalhadores de limpeza e conservação, do universo de 16 sujeitos entrevistados no percurso da pesquisa. A cada encontro uma conversa. A cada encontro uma novidade, uma vez que ao longo desta trajetória foi-se criando uma certa intimidade entre os trabalhadores e o pesquisador. Uma espécie de cumplicidade. Afinal, não foram poucas as caminhadas para localizá-los em diversas partes do *campus*. Não raro, suas narrativas tinham ares de confissão, de desabafo. Muitas de suas histórias foram narradas enquanto concluía suas atividades laborais. Como diz Certeau (2004), “Os relatos (...) organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros” (p.185). Assim, da posição de pesquisador, foi possível, neste entrelaçamento de vozes, (re)ver minha própria história e até mesmo minhas (pre)tensões que deixaram marcas no/pelo caminho.

APRESENTANDO OS SUJEITOS: TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO

Vale dizer que do total selecionado para esse trabalho, 3 são do gênero feminino e 3 do gênero masculino. Suas idades variam entre 32 anos, a mínima; e 62 anos, a máxima. A maioria tem origem na zona rural. Chamamos atenção para isso, uma vez que gênero humano e faixa etária são dois aspectos que também demandam muitos desdobramentos de análise, especialmente quando se trata de colocar em destaque os trabalhadores subalternos com baixa escolaridade. Todos eles cumprem na universidade a mesma carga horária de trabalho. Ou seja, trabalham diariamente de 8 às 10h, com 2 horas de descanso.

Manoel² tem 56 anos, nasceu no Município de Quebrangulo, interior de Alagoas e, atualmente, mora no bairro Village, próximo à Universidade – seu local de trabalho, na cidade de Maceió. Trabalha há mais de 14 anos nesta instituição. O setor no qual Manoel exerce suas atividades de limpeza e conservação é no Centro de Educação (CEDU).

² Os nomes aqui expostos são fictícios. Por questões éticas, preferimos preservar a identidade destes trabalhadores – sujeitos da pesquisa.

Messias tem 54 anos nasceu no município de Rio Largo, no estado de Alagoas, e atualmente mora num bairro chamado Santos Dumont, que fica próximo à Universidade – na cidade de Maceió. Messias trabalha há mais de 20 anos nesta instituição. Frequentou pouco a escola, somente alguns meses. Messias é o funcionário escalado para fazer a limpeza e conservação do prédio da Reitoria – setor administrativo da universidade. Antes de trabalhar de limpeza nesse local, Messias nos diz que trabalhou como auxiliar de limpeza no centro cirúrgico desta mesma instituição.

Felipe tem 38 anos, nasceu no interior de Alagoas e atualmente mora em Maceió, num bairro próximo à universidade. Felipe chegou a frequentar a escola, inclusive cursou Educação de Jovens e Adultos, mas desistiu. Seu local de trabalho é na Residência Universitária.

Carlota concluiu o ensino médio, apesar de interromper os estudos na infância devido à distância da sua casa até à escola, pois morava num sítio afastado – em São José da Laje, interior de Alagoas. Sua idade é 55 anos de idade; atualmente mora próximo à Universidade; e tem o desejo de continuar os estudos. Sua

Isabel é alagoana, tem 31 anos, e mora próximo à Universidade – num bairro chamado Santos Dumont, localizado na cidade de Maceió. Assim, como Carlota, ela também concluiu o ensino médio. E antes de exercer a função de trabalhadora de limpeza e conservação, trabalhou como doméstica. Nesta universidade pública Isabel trabalha há mais de 1 ano.

Raquel tem 42 anos, assim como suas companheiras de trabalho mora próximo da Universidade, no bairro Santos Dumont. Nasceu na capital de Alagoas, Maceió. Porém, quando criança foi morar no interior de Alagoas. Concluiu o ensino médio. Realizou alguns cursos profissionalizantes, tais como o curso de Cabeleireira e Informática. Há 3 anos tenta o vestibular. Trabalha nesta instituição pública há mais de 6 anos. Antes de exercer atividades de limpeza e conservação na universidade, ela também trabalhou em usinas, foi telefonista e vendedora de cosméticos.

MEMÓRIAS NARRATIVAS DE VIDA E ESCOLAR DOS TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO

Os trabalhadores de limpeza e conservação, na posição de subalternizados, são considerados, muitas vezes, como sujeitos destituídos de saberes. Daí que Santos (2010) vai dizer que o pensamento moderno ocidental é abissal. Cria-se uma linha (imaginária) através da qual se estabelece uma divisão radical de conhecimentos. Ou seja, o conhecimento válido ocupa apenas um lado da linha, ficando do outro lado apenas opiniões subjetivas, sem nenhum significado. Linha abissal invisível que expõe a separação que coloca aquele que sabe de um lado; e aquele que não sabe, de outro. Uma separação da qual a sociedade moderna tem se valido para produzir um apagamento da cultura daqueles que, socialmente, são considerados subalternizados, por sua condição econômica e social, uma vez que grande parte desses sujeitos não concluiu o ensino médio. De fato, esses sujeitos parecem que estão sempre do outro lado da linha, pois eles desaparecem enquanto realidade.

Esses trabalhadores são, em sua grande maioria, homens e mulheres com histórias de vida marcadas pela interrupção e exclusão escolar, dada à sua condição econômica e social. Na verdade, mais do que se retirar da escola, eles foram (e continuam sendo) “eliminados” do processo de escolarização – negados que são em seus saberes. Percebemos o quanto o

trabalho intenso na infância e adolescência tornou mais tortuoso o percurso escolar desses sujeitos-trabalhadores, sobretudo por não terem escolas nas proximidades onde moravam.

Assim, a maioria desses trabalhadores, cuja faixa etária é mais avançada, teve que interromper seus estudos por inúmeros motivos. Por isso que,

Fundada na ciência moderna, na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização ‘eivar’ o educando da ‘cultura popular’ à alta cultura, modelo de escola dominante promove inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos tanto na estruturação do próprio sistema, evidenciando seu comprometimento com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado possível através da melhoria de produtividade pela ampliação de acumulação (OLIVEIRA, p. 83, 2008).

Isso se configura como uma forma de exclusão desses sujeitos do saber cultural escolar. Como adverte Bourdieu e Passeron (2008), a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada, constituída segundo uma divisão de poderes extremamente desigual. Dessa forma, o sistema capitalista é um dos maiores causadores dessa desigualdade socioeconômica, tornando os trabalhadores em objetos de seu próprio trabalho.

Em relação à história de escolarização dos sujeitos que não concluíram o Ensino Médio, alguns confirmaram em suas narrativas que quase não tiveram acesso à escola. Apenas 2 trabalhadores frequentaram a escola, mas, ainda assim, por poucos meses. Desse modo, um deles relatou:

[...] eu vivi e morei na fazenda com a minha família e lá não tinha escola. Andávamos até nu, correndo nos matos. Nem roupas tinha. Quando eu vi morar aqui, já era home, e fui logo trabalhar (MANOEL, 2014).

Como boa parte deles veio da zona rural, a ausência e a distância das escolas foi uma realidade frequente. Ou seja, este cenário colaborou para que os sujeitos continuassem à margem do processo de escolarização. Fica constatado, através de suas narrativas, que não somente esse fato, mas também as precárias condições de vida, motivo esse que os levaram a lutar pela sobrevivência em detrimento dos estudos. É possível constatar tal realidade nesta narrativa de Messias.

Eu estudei, mas estudei pouco... Estudei negócio de 2 mês, 3 mês...foi pouco. Aí, sem pai e sem pai, me mandei a...me mandei a tlabalhar...Era novo... Meu pai morreu novo. Meu pai morreu, eu fiquei com 14 anos; minha mãe morreu, eu fiquei com 4 anos. Aí minha madlasta tomou conta de mim...aí, depois minha madlasta arrumou um serviço... aí, depois as amigas da minha mãe... da minha madlasta morreu tudinho...minha mãe já tinha saído...no dia que ela tinha saído morreu tudinho...aí eu fui e digo (disse) “mãe(madrasta): fica aí que eu vou embora”... ela disse: “vai pra onde?” “Vou embora..” . Aí me mandei...até hoje...com 14 anos! (MESSIAS, 2014).

Tendo o estudo interrompido ainda jovem, muitas vezes retornam em idade mais avançada para as salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o caso de Felipe que relatou que interrompeu os estudos na adolescência e frequentou depois as salas de Educação de

Jovens e Adultos: “Estudei Educação de Jovens e Adultos até a 5^o e 6^o série”. Pelo relato de Felipe, compreendemos que interrompeu seus estudos quando frequentava EJA – cursando apenas até o primeiro segmento.

As narrativas revelaram que essas pessoas sentem vontade de retornar aos estudos, conforme são os relatos de Isabel, Carlota e Raquel. Todas elas possuem o desejo de fazer uma faculdade, um curso superior. Isabel diz, reiteradamente, que pretende dar condições melhores à família: “Ah! Quero entrar na universidade e dar uma condição melhor...pensar no futuro melhor pro meus filhos”. Isso de fato parece ser seu “grande sonho”. Tanto é que o lugar que mais aprecia é a unidade denominada COPEVE, lugar onde se concentra a administração da burocracia do “vestibular”, ou seja, comissão responsável pela organização do vestibular desta instituição. Assim diz Isabel,

Tenho um sonho...se formar no ensino superior. Para mostrar pro meu pai que eu consegui! Meu pai nunca acreditou em mim. Porque quando eu terminei o ensino médio, engravidei da minha filha. Aí ele disse que minha filha era o meu diploma. Aí eu quero mostrar pra ele que eu...consegui. (ISABEL, 2014).

Dos trabalhadores que concluíram o ensino médio, vale relatar que as três são mulheres. Daí que as histórias de vida dessas das trabalhadoras se assemelham, pois elas saíram do interior – lugar em que moravam – para tentar uma vida melhor na “cidade grande” e buscam a todo custo um reconhecimento social, pois se sentem excluídas do ambiente universitário, do espaço no qual elas trabalham:

Geralmente, as pessoas acham porque eu trabalho na limpeza e conservação... acha que eu sou analfabeta... “olha num estuda...trabalha na limpeza, limpando banheiro dos... universitários...”. A maioria acha isso ne. (ISABEL, 2014)

Tal como Isabel, a narrativa de Raquel também nos revela como ela se sente excluída e ignorada nessa instituição universitária:

As vezes, eu paro e penso e digo: Poxa! Tenho que procurar alguma coisa, porque as vezes a pessoa se sente um pouco assim diminuída e diz:- “Eita, tô invisível!” Uma vez, eu lembro que a gente foi no jantar de um professor daqui. Aí tava na mesa todo mundo, aí um colega (aluno) disse:- “e você faz o quê? É de que curso?”. Aí teve uma aluna que disse:- “não, ela é da limpeza!”. Quando ela disse isso, eu já senti da parte dele...assim...como se fosse assim “não...ela é da limpeza!”. Ele nem falou mais. (RAQUEL, 2014)

Esta fala de Raquel nos faz refletir sobre a invisibilização desses sujeitos – muitas vezes ignorados e excluídos por serem trabalhadores de limpeza e conservação. De fato, esses sujeitos tornam-se expostos à invisibilidade dentro de uma universidade, que se propõe a ser o *locus* da produção do conhecimento. O episódio narrado anteriormente por Raquel foi o que a motivou a dar continuidade aos seus estudos. Mais ainda: impulsionou-lhe à busca de uma justiça social e de uma justiça cognitiva:

Ah, estou tentando entrar aqui na UFAL, mas a média nunca dá. Fico na lista de espera. Tentei uma vez serviço social, foi muito concorrido. E tentei duas vezes para pedagogia, estou na lista...estou esperando. (RAQUEL, 2014)

De uma forma ou de outra, não somente Raquel, mas também Isabel parece inconformada com o seu tipo de trabalho, com a vida subalterna que leva, vez que ela relata: “(...)esse não é o emprego que eu pedi a Deus né...mas, tá pagando minhas contas...e eu preciso buscar coisas melhores pra minha vida”. Carlota, por sua vez, tem vontade de voltar a estudar e fazer faculdade “tô com vontade de fazer a faculdade a distância. Fui fazer e quase que eu passo em Pedagogia...esse ano que eu fiz. Agora vou fazer o ENEM.” A memória narrativa de Carlota sobre a sua trajetória escolar mostra que seu desejo de estudar foi desde sempre barrado, e isso agora se confunde com o seu desejo de frequentar uma faculdade na modalidade a distância (vencendo as possíveis distâncias), vez que as lembranças a remetem às dificuldades de chegar à escola, em virtude de ter morado, à época, num sítio afastado:

Saia do sítio para ir ao outro sítio... Eu repeti a 4ª série duas vezes...porque era distante. Mas, não era porque eu não passava, era porque eu não ia pra aula era distante naquela época, eu não ia sair sozinha, senão eu tinha feito duas faculdades...eram porque eu era inteligente, viu! Eu era! (CARLOTA, 2014)

É curioso notar que nestas memórias narrativas misturam-se passado-presente-futuro, marcada pelos termos escola, faculdade e distância – todos agora tecidos por um mesmo discurso e revelando o desejo de prosseguir em seus estudos. Assim como Isabel e Raquel, a trabalhadora Carlota deseja cursar o ensino superior, possivelmente por estar ali cotidianamente envolvida num ambiente universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa colocou em destaque os sujeitos – trabalhadores barrados em sua trajetória escolar ou com passagens intermitentes pela escola. Esses sujeitos são os trabalhadores de limpeza e conservação, que realizam suas atividades laborais numa universidade pública federal. Assim, percebemos a condição de invisibilidade sofrida por esses sujeitos.

Através das memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação, é possível perceber os enredamentos subjetivos nelas marcados, revelando que o que é lembrado não é exatamente o que foi vivido, posto que tal lembrança sofre o efeito do que está sendo vivido. Memórias borradas pelas experiências atuais, revelando que “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. [Ou seja], é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo da textura” (BENJAMIN, 1987, p.37).

Portanto, são nas dobras narrativas – onde se confundem passado-presente-futuro – que se rompe a linearidade cronológica, dando voz e visibilidade àqueles que se (re)inventam em suas histórias. São as memórias narrativas que esboçam “as astúcias de interesses e de desejos diferentes” (CERTEAU, 1994, p.97), sempre à procura de uma “justiça social” e de uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2004).

REFERÊNCIAS

1. BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
2. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
3. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
4. LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, V. 07, n. 19, p. 20-28, 2002.
5. LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
6. OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
7. SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.
8. _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
9. UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, julho 1997.

Práticas de EJA no projovem campo saberes da terra¹

EJA practices in projecting the field to know the earth

Gidelmo Santos de Jesus⁽¹⁾; Suelaine dos Santos Rodrigues⁽²⁾; Odair Ledo Neves⁽³⁾; Romário Pereira Carvalho⁽⁴⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0666-8565>. Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2008); Professor da Rede Municipal de Delmiro Gouveia-AL. Email: gsjmst@yahoo.com.br.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6393-4159>. Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Sergipe (2012); Professora da Rede Municipal de Delmiro Gouveia-AL. Email: suelainevida@hotmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-6178>. Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília (2014); licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2009); Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. Email: odairln@yahoo.com.br.

⁽⁴⁾ ORCID: <https://orcid.org/000-0003-2791-6783>. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal da Bahia. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho-BA. romarioeducampo@gmail.com.

RESUME: The importance of sharing and reflecting on pedagogical actions is within the understanding that it is necessary to expand the possibilities for developing the teaching / learning process. In this sense, this work proposes to share an account of the pedagogical experience of the class of Projovem Campo Saberes da Terra in the municipality of Poço Redondo / SE that works at the Dom José Brandão de Castro State Professional Education Center, in the Queimada Grande Settlement. Thus, the text presents a systematization of data obtained from bibliographic research and field research, through the description of the pedagogical practice on Youth and Adult Education at Projovem Campo Saberes da Terra. Based on what has been developed, it is concluded that the EJA modality in that program is a great challenge and needs recognition from the public authorities on the importance of this teaching, mainly because it is a specific public, a reality and social context of life that differentiate them from each other by their life history, advanced knowledge and others by the process of initial formation.

KEYWORDS: Youth and Adult Education, Projovem Field, Rural Education.

INTRODUÇÃO

O Projovem Campo Saberes da Terra desenvolve uma prática de ensino na modalidade da Educação do Campo no regime de alternância, em que tem arranjos nos tempos e espaços de aprendizagens diferentes da modalidade educacional predominante no país. A turma em questão desenvolve suas atividades nos finais de semana, cumprindo uma carga horária de 20 horas aulas no Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap10

durante a semana, com carga horária adaptada de acordo com a demanda dos eixos pedagógicos trabalhados.

O eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, dialoga com os demais eixos temáticos: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.

Diante desse contexto, socializamos uma prática para atender o objetivo, qual seja, analisar a rotina educacional na turma de EJA como prática de Educação do Campo na garantia da identidade camponesa dentro do processo educativo do Programa Projovem Campo Saberes da Terra. Assim, atendendo a proposta do Eixo Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia. Este texto justifica sua importância pelos poucos trabalhos acadêmicos que tratam das experiências de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com essa temática, especialmente aplicados à realidade do campo.

SABERES DA TERRA: CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As concepções discorridas estão vinculadas as questões da Educação do Campo como *direito de todos e dever do Estado*² analisando a teoria e a prática educacional proposta aos diferentes sujeitos do campo. Deste modo, entende-se que a Educação do Campo como modalidade da educação, tende a ser diferenciada. Visto que, os sujeitos por ela atendidos fazem parte de uma diversidade sociocultural e econômica para o conjunto da sociedade, que no decorrer da história do Brasil, foram marginalizados no que se refere ao direito à educação, como afirma Caldart (2002):

O sujeito da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mais que não se conformam com ela. São sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p. 29)

Portanto, a Educação do Campo deve ser construída pelos povos do e no campo, visto que o seu conceito não está fechado a uma realidade do campo, pois é diversa e precisa ser respeitada de acordo com as diversidades dos povos e sua relação com o trabalho, a cultura, a religiosidade e seus processos produtivos, enfim, a produção e reprodução da vida e do conhecimento do campesinato.

Dessa maneira, a Educação do Campo constrói-se pelos seus sujeitos e por aqueles que lutam pela implantação da garantia de direitos para a população do meio rural, principalmente na construção de um processo de identidade camponesa. Fortalecendo assim a construção da educação como uma política pública que deve ser efetivada, pois assim,

² Tema do primeiro ENERA (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), realizado em 1997 em Brasília, desde então é usado como palavra de ordem utilizada pelos movimentos sociais do campo, como forma de cobrar Políticas Públicas direcionadas a educação do campo.

garante o pluralismo de uma educação transformadora, e se entende que essa educação é um processo de luta construído pelos movimentos sociais do campo.

Neste processo, para a garantia do direito a educação, o Projovem Campo se desenvolve através da modalidade EJA, que visa oportunizar o acesso para aqueles que não tiveram a educação na idade regular. A EJA visa resgatar aquelas pessoas que por falta de oportunidades e pela escassez de políticas públicas ficaram a margem desse direito, muita das vezes sendo “forçados” a abandonarem a escola para trabalhar ou pelo difícil acesso a ela. Contudo, a educação deve formar jovens e adultos, para além da inserção no mercado de trabalho, que permita o desenvolvimento da consciência política, reconhecimento e valorização de sua identidade, dentro de um processo em que eles sejam protagonistas de sua própria história. Assim, efetivando o que estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 37, “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Nessa perspectiva, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra visa garantir aos jovens a efetivação do direito a educação, tendo em vista que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, e que, portanto, é um direito deles retornarem ao estudo. Além disso, o programa também garante em seu currículo a qualificação Social e Profissional inicial e Produção Rural Familiar, articulando-se a LDB.

Para valorizar este caráter diferenciado, o programa Projovem Campo tem em sua proposta a alternância como metodologia de trabalho. Na turma pesquisada, os/as educandos/as estudam no tempo escola aos sábados e domingo e o tempo comunidade de segunda à sexta. Sobre o objetivo da alternância destaca Jesus (2010, p. 04):

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. Essa prática implica em debater políticas públicas para as demandas que existem no campo.

A formação na alternância oferece aos educandos uma oportunidade de continuidade dos estudos, além de possibilitar aos estudantes o fortalecimento e reconhecimento da sua identidade social, por meio da relação entre o conhecimento formal e informal de maneira mais ampla e contextualizada.

É relevante nessa discussão distinguir Educação do Campo e educação rural. A Educação do Campo é uma conquista da luta dos movimentos sociais e educação rural era uma forma de escolarização para o campo, como destaca Oliveira e Campos (2012):

Ao contrário da educação do campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu

ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Nesta diferenciação, entre Educação do Campo e educação rural, é importante salientar que a proposta da EJA no Projovem Campo Saberes da Terra, parte do pressuposto de que a Educação do Campo fortalece a permanência dos jovens nas comunidades rurais, para que eles possam produzir e se reproduzir nesse espaço de diversidades culturais, históricas e sociais.

Deste modo, a modalidade de ensino EJA no Projovem Campo Saberes da Terra tem como objetivo a profissionalização de jovens de 18 a 29 anos, configura-se como um direito dos sujeitos do campo, que almejam uma formação e também da capacidade de transformar a realidade, melhorando a agricultura familiar, principal fonte econômica dos educandos.

Portanto a proposta do programa Projovem Campo Saberes da Terra, é uma conquista que tem avançado neste processo de luta pela garantia de uma educação para os povos do campo. Apresenta uma estrutura curricular por meio de áreas de conhecimento: Linguagens e seus Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Estas, são divididas entre quatro educadores com formação conforme as exigências do programa.

No percurso pedagógico os educadores trabalham de forma integrada, do planejamento a execução das atividades. Na prática em sala de aula, esta questão é visível, pois todos os professores trabalharam o mesmo texto ou tema, abordando as especificidades de cada área do conhecimento. O coordenador de turma acompanhado o planejamento, que é organizado conforme as áreas do conhecimento.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA DO PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA

O Centro de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro, está localizado no Município de Poço Redondo/SE, especificamente no Projeto de Assentamento Rural Queimada Grande, o qual é fruto da luta desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e acompanhado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A unidade escolar atende a todos os municípios que fazem parte do território do Alto Sertão Sergipano, que corresponde aos municípios de Porto da Folha, Gararu, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora da Glória, Monte Alegre de Sergipe, Poço Redondo e Canindé de São Francisco, principalmente, atendendo ao público do campo, sobretudo de comunidades de pequenos agricultores, ligados ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), assentamentos ligados ao MST, comunidades de ribeirinhos, comunidades quilombolas e a comunidade indígena Xocó.

Considera-se que o local é apropriado para a prática e desenvolvimento das atividades atribuídas ao Centro de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro, pois a unidade tem uma área extensa e que pode ser usada para o desenvolvimento de práticas e técnicas agropecuárias, uma das propostas de trabalho do Projovem Campo, ou seja, a profissionalização com base na agricultura familiar. O referido centro oferta serviços educacionais através das modalidades: Ensino Médio regular e profissional, cursos técnicos de nível médio nas áreas de agropecuária, zootecnia, agricultura e agroindústria. É base

também de apoio para os cursos técnicos à distância em agente de saúde e informática, além da modalidade de EJA no Programa Projovem Campo Saberes da Terra aos finais de semana (sábado e domingo), proporcionando melhoria na qualidade de vida dos sujeitos inseridos no processo, para a qualificação, empreendedorismo e a formação para a vida.

A escola funciona em um prédio próprio mantido pela rede estadual de ensino, possuindo instalações físicas relativamente adequadas ao ensino, com boas salas de aula onde as carteiras são adequadas para o tamanho dos alunos, banheiros privativos, bebedouro grande, etc. Possui uma ampla sala reservada aos professores, sala da direção e coordenação, almoxarifado, biblioteca, refeitório, laboratórios e dormitórios adequados para o atendimento integral dos estudantes.

É importante ressaltar também que a escola encontra-se em fase de ampliação do seu prédio com construção de dormitórios, já que a alternância exige que os alunos permaneçam no estabelecimento durante o período do tempo escola e atualmente dormem em quartos improvisados em salas de aula, que foram adaptadas para tal fim.

Destaca-se que a localização da escola facilita a prática dos cursos ofertados, pois fica em uma área de assentamento rural em que facilita a vivência, prática agrícola e a pecuária dos agricultores assentados de Reforma Agrária. Os cursos ofertados, como a EJA é realizado pelo regime de alternância, ou seja, com relação entre a prática e a teoria. De acordo com Jesus (2010), “A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos”.

Convém destacar que a escola possui ônibus disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação para o transporte dos alunos que residem em locais mais distantes.

Em relação ao corpo discente da turma do Projovem Campo é composto por alunos de classe social baixa, que residem em assentamentos de Reforma Agrária ligados aos MST e comunidades de pequenos agricultores. O público atendido é filho de camponeses, trabalhadores autônomos que vivem e produzem as atividades na zona rural.

A turma em questão é nominada *Semeando Ideias*, composta por 27 educandas/os: 22 mulheres e 5 homens. Todos oriundos do município de Poço Redondo, distribuídos nos assentamentos Lagoa das Areias, Jacaré Curitiba, Queimada Grande e do Povoado Curralinho. Os atendidos são filhas/os de assentados dos referidos assentamentos ou agregados a estes.

A modalidade EJA, no referido programa, atende jovens de 18 a 29 anos, aos quais, foram negados o direito a educação na idade apropriada e que por meio do programa voltam a sala de aula com novas perspectivas de escolarização e profissionalização, já que o programa oferece também uma profissionalização especificamente da agricultura familiar.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EJA NO PROJOVEM CAMPO

A temática da aula, aqui descrita, se deu com o tema: Relações de gênero na Agricultura Familiar, com base na leitura do texto “Gênero e Agricultura Familiar: Cotidiano de Vida e trabalho na produção de Leite” presente no Caderno pedagógico Nº 1 dos educandos e educandas do ProJovem Campo Saberes da Terra (BRASIL, 2008, p. 100/101). A sequência da aula deu-se com a produção de cartaz como podemos ver na figura abaixo.

Figura 01 – Educandos/as montando o cartaz – Ser Homem, Ser Mulher.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

A leitura coletiva e dialogada do texto permitiu a confecção coletiva do cartaz (Figura 1), em que foi sugerido que os/as educandos/as recortassem e colassem figuras que representem homens e mulheres na nossa sociedade. Após a apresentação do cartaz pelos educandos, como foi composto, os lados foram invertidos propositalmente e, o que é coisa de homem passou a ser coisa de mulher e vice-versa.

Figura 02 – Cartaz - Ser Homem, Ser Mulher.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Essa provocação do educador de Ciências Humanas garantiu um longo debate que se estendeu por um considerado e significativo tempo, onde surgiram diversas reflexões acerca da influência do machismo em nossa sociedade, e além da explanação do educador, os educandos (as) traziam suas experiências de vida com exemplos práticos da realidade em que vivem.

Durante a aula percebeu-se que ainda existe um considerável descontentamento acerca do papel do que é ser homem e o que é ser mulher, sobretudo no que se refere à divisão do trabalho, em que tratam a mulher como o sexo frágil, e se sobrepõe o machismo de que o homem não faz trabalhos domésticos. Essa abordagem foi estabelecida pela educadora de ciências da natureza que passou a trabalhar acerca do corpo humano, como sendo uma formação natural que se assujeita as questões sociais.

A partir dessas atividades a turma passou a desenvolver reflexões sobre busca de igualdade entre homens e mulheres, principalmente, nas relações de trabalho e formação profissional. As educandas, maioria na turma, grande parte deixou a escola quando casaram, ou se amasiaram, por serem menores de 18 anos e ficarem dependentes dos “parceiros” que não as permitiam estudar, nesse contexto, o Projovem Campo Saberes da Terra se apresenta também como uma prática de “libertação” dessas mulheres, agora maiores de idade, passam a buscar o exercício do direito a educação.

Assim, por meio das discussões desenvolvidas no decorrer das atividades, procurou-se mostrar, através de exemplos e do texto trabalhado, que não é a natureza que determina as desigualdades entre homens e mulheres, mais a sociedade, a qual molda o ser humano como homem e mulher, e que por ser uma relação social, pode ser modificada.

Atendendo o planejamento pedagógico, a área de Linguagens e Códigos trabalhou a produção e interpretação de texto através da leitura e identificação de parágrafos e ideias chaves. Nesse caso, foram abordadas partes do texto lido, identificando a estrutura dos parágrafos no texto. A educadora propôs a aplicação de uma prática contendo produção de texto, itens de ortografia e pontuação (Figura 3), a partir de então, foi efetivada a leitura individual dos textos produzidos, seguido de correção individual.

Figura 03 – Educandas/os produzindo textos acerca das relações de gênero.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Essa discussão foi retomada posteriormente, em 10 de julho de 2016, quando o educador de ciências agrárias passou a apresentar, por meio de slides, os programas e políticas públicas voltadas para as mulheres do campo. O educador desenvolveu uma exposição dialogada com intervenção, sobretudo das educandas acerca de tais programas e políticas, tirando dúvidas, principalmente de como acessá-las. Percebe-se o interesse das educandas, pois as mesmas passaram a entender a importância da organização seja em associações ou grupos de mulheres em busca desse acesso a políticas ou ações sociais.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo é resultado da prática de observação que realizamos (autores) na Turma de EJA do Programa Pro Jovem Campo Saberes da Terra no Centro de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro, a qual se deu com uma carga horária de dezesseis horas, divididas em quatro horas de caracterização da escola, oito horas de observação da rotina e prática dos professores regentes da turma, nos dias 21 e 22 de novembro de 2015 e mais quatro horas de promoção roda de conversa com os educadores, coordenação e estudantes no dia 29 do mesmo mês. Neste processo, foi analisada a implementação da modalidade de educação do campo na instituição por meio do Programa Pro Jovem Campo Saberes da Terra, tendo em vista também que a escola já oferece cursos técnicos voltados para o campo na modalidade de alternância, onde os jovens estudantes permanecem na escola em tempo integral durante quinze dias (tempo escola) e fica em “casa”, na família desenvolvendo as práticas conforme as teorias apreendidas na escola (tempo comunidade) em período igual ao tempo escola.

A turma observada, também desenvolve uma prática de ensino na modalidade da educação do campo no regime de alternância, sendo esta diferenciada das demais turmas, ou seja, com tempo escola de finais de semana (sábado e domingo), cumprindo uma carga horária de 20hs aula e tempo comunidade durante a semana, com carga horária variadas em cada tempo comunidade. Nesse período, os educandos e educandas desenvolvem práticas atribuídas pelas áreas do conhecimento a serem desenvolvidas junto as famílias e as comunidades em que estão inseridos/as.

Foram realizadas atividades baseadas em planejamentos organizados para desenvolver manuseio dos documentos da escola, observação da prática educativa em sala de aula e diálogo com os educadores/as, educandos/as e coordenação. Proporcionando então uma maior interação com a realidade da escola.

Neste sentido, foi desenvolvida uma prática fundamental na nossa formação continuada, buscando elementos que agregue o conhecimento confrontando as teorias com a realidade posta. Este trabalho apresentamos informações concretas do diagnóstico e observação propostos para a referida atividade de Observação no Centro de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro. Além disso, desenvolveu-se uma reflexão com base no confronto entre os dados documentais com diferentes teorias na construção do processo de educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da prática desenvolvida em sala de aula, percebemos que muitas transformações estão acontecendo na vida destes (as) educandos(as). Isto está para além de uma formação educacional, mas na sua vida como um todo. É necessário a conscientização de que esta proposta educacional é uma conquista para nossa sociedade, pois a mudança na vida destas pessoas se multiplica nas relações de gênero, familiares e na comunidade em que vivem. É preciso maior valorização do poder público, e somente por meio da luta do povo organizado por processos educacionais como este que poderemos vislumbrar uma sociedade melhor.

Cabe ressaltar que, temos enfrentado problemas de evasão escolar por motivo da falta de alimentação na referida escola, e que até o momento da observação não tinha garantia. Os educandos (as) questionam essa ausência, pois ficam impossibilitados de frequentar as aulas do programa por não ter alimentação necessária para eles e seus filhos, o que, garantiria a sua permanência nas atividades.

Visto a evidência no descaso com a ineficiência do Estado no cumprimento das demandas exigidas, neste caso, a alimentação que é fundamental para a execução das atividades, uma vez que a mesma acontece no período diurno nos sábados e domingos, e necessita pelo menos de uma refeição completa, o almoço.

Por outro lado, é bastante instigador perceber a vontade de mudança e transformação da realidade de cada educanda/o, que demonstraram muitas expectativas positivas no âmbito da educação. Além disso, a implantação dessa modalidade está totalmente de acordo com a disponibilidade do educando, em relação à especificidade do campo, pois sendo ela em horário/dia que possibilita a participação dos educandos/as nas atividades escolares, assim também, com a contextualização e formação de uma consciência crítica da realidade local e socioeconômica, garantindo a promoção da identidade camponesa.

Assim sendo, reforça-se os anseios ao poder público por melhorias, reconhecimento e valorização na modalidade EJA e na implementação da Educação do Campo. A Educação do Campo é um direito e não somente uma política compensatória para estes camponeses a quem, outrora foram negados o direito fundamental a educação. Esses sujeitos resistem e superam suas dificuldades de modo peculiar e têm uma importante função social para a população brasileira, que é a de produzir alimentos.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Caderno Pedagógico Educandas e Educandos Nº 1: *Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia*. Saberes da Terra/Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
2. CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. Coleção Por uma educação do campo nº4. Ed. 2002 pg. 25-38. Brasília, 2002.
3. CALDART, Roseli Salete In. KOLLING, E. J.; CERIOLI, Paulo Ricardo; e CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Coleção Por uma Educação do Campo. ANCA, Brasília/DF, 2002.

4. JESUS, J. N. de. *A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás*. Disponível EM 2010 E-mail: novaisdejesus@yahoo.com.brwww2.fct.unesp.br/nera/revistas/18/6_jesus ACESSADO EM 26-11-2015

5. OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In.: *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos¹

Use of Digital Information and Communication Technologies in Youth and Adult Education

Evandro Pereira da Silva⁽¹⁾; Kaline Valeria Pereira Silva⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7622-9843>, Professor do Ensino Fundamental; Prefeitura da Cidade do Recife - PCR; Recife, Pernambuco; Brasil. E-mail: evandro82pereira@gmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2652-6441>, Mestre em Educação e Professora da Educação Básica/ Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes; Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco; Brasil. E-mail: kalinevps@gmail.com

ABSTRACT: The present work is an empirical research that has as a starting point the readings taken during our participation as course students in the Specialization in Assertive Practices of Professional Education Integrated with the Education of young people and Adults, offered in the Distance Education (EaD) modality by the Federal Institute of Education, Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), an opportunity in which we were allowed to study the literature in the area of EJA, EaD, TDICs, as well as studies related to the historical struggle of young people and adults for the realization of the right to education in our country. This study aims to discuss the possibilities and limitations of using digital information and communication technologies as tools to guarantee the right to education with social quality in EJA. This research was guided by the qualitative approach, through the analysis of the bibliography studied in the specialization course in Assertive Practices of Professional Education Integrated to the Education of Youth and Adults, as well as, through bibliography studied by own demand. Currently, new forms of learning are perceived, built through interactivity and network collaboration, pointing out that it is possible to learn from our interests and from each other, mediated by resources that allow interaction with knowledge within an environment that it extrapolates space / time barriers, which is called cyberspace. Thus, it became evident the need to increase the use of TIDCs in public schools, especially in EJA, as it is a necessary condition for the insertion of the subject in the world of work, these technologies are urgent and necessary also for the formation of the subject capable of active participation. in 21st century society, and its new demands.

KEY-WORD: Ciberdemocracia, ciberespaço, TDICs.

INTRODUÇÃO

A partir de 1940, no cenário nacional aconteceu o início do processo de expansão da industrialização do Brasil, tal processo foi um marco na transição do país, que passou de exportador de produtos primários, produtor agrícola e de manufatura, para um país industrializado e alinhado com a nova concepção da divisão do trabalho. Tal perspectiva ocasionou o chamado êxodo rural, fenômeno pelo qual ocorreu o esvaziamento das áreas

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap11

rurais e inchaço dos centros urbanos, que não eram preparados estruturalmente para receber a nova demanda populacional da época.

Com o fato de que nesta época só podia votar quem era alfabetizado, e também com a nova perspectiva de acumulação de capital, industrialização e êxodo rural, se fundamentou a necessidade de formação de eleitores e formação de mão de obra para atuar na indústria, fato que foi estabelecendo a necessidade de erradicação do analfabetismo, e conseqüentemente, a implantação da Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a EJA surge com o objetivo de atacar um índice elevado de analfabetismo, posto que o país era essencialmente agrícola, atividade que dispensava a necessidade de trabalhadores alfabetizados. Deste modo, seguindo as orientações da Unesco – órgão criado em 1945 - e com o objetivo de atender ao processo de desenvolvimento econômico, foi criada a primeira campanha de educação de adultos em 1947.

Portanto, podemos afirmar que a educação de jovens e adultos no Brasil surge a princípio com fins eleitorais e de ingresso no mundo do trabalho, encontrando do ano de 1959 até o golpe militar de 1964, ações que contrapõem-se à perspectiva eleitoral e trabalhista, estas iniciativas eram apoiadas pela igreja e se baseavam no método Paulo Freire, ações que também objetivavam a erradicação do analfabetismo, porém, identificando suas causas e desenvolvendo a consciência crítica do sujeito, enriquecendo o valor da cultura popular, bem como sua difusão.

Com o golpe militar em 1964, e o trabalho de conscientização política da população através do trabalho realizado por Paulo Freire e seus seguidores, aconteceu uma ruptura deste trabalho de alfabetização, instalando-se no país um processo de alfabetização baseado no viés assistencialista e conservador. Este período da história nacional também foi marcado pelos acordos internacionais celebrados entre Brasil e Estados Unidos, os chamados acordos MEC USAID, assim, o governo brasileiro assumiu o controle da alfabetização do país, instalando o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBREAL, um programa que objetivava o controle da população através de uma alfabetização funcional e desprovida de conscientização crítica do sujeito.

A educação nacional segue neste contexto de autoritarismo e dualismo entre formação profissional e educação superior, estabelecendo a oferta de educação subordinada ao mercado do trabalho em detrimento à formação integral do sujeito até 1971, com a lei nº 5.692/71, foi estabelecida uma série de inovações quanto à oferta educacional do país, dentre elas a criação e oferta de cursos profissionalizantes em cooperação com o sistema “S”, e o fim do dualismo entre formação técnica e formação propedêutica, o que não vingou.

A ideia de ensino supletivo também surge com o intuito de formação profissional de mão de obra para o mercado de trabalho, tratando-se de uma proposta de formação aligeirada para aqueles que não tiveram acesso à educação na “idade correta”, destacamos neste âmbito o fato de que não existe uma idade correta para a formação do indivíduo, tendo em vista que podemos estudar durante toda nossa vida, nos formando continuamente. Neste contexto, fica visível que a intenção da educação de jovens e adultos no período que compreende 1964 a 1990, é basicamente a formação de mão de obra para atender à demanda mercadológica e de acumulação de capital através da exploração da força de trabalho dos que não detêm os meios de produção, tornando ainda mais importante o processo de superação desta realidade através da educação integral dos sujeitos.

Levando em consideração todo o contexto de lutas e exploração históricas acima descritas, vivenciadas pela população jovem e adulta que não teve oportunidade de escolarização na idade apropriada, entendemos como ponto fulcral, no âmbito das reivindicações atuais da sociedade do século XXI, não só a oferta de educação aos jovens, adultos e idosos, mas sim, a oferta de educação com qualidade social, atrelada à inserção destes sujeitos na cultura digital, como forma de oportunizar a estas pessoas se inserirem no patamar de cidadania a que todos temos direito, em consonância com as demandas e exigências do mundo do trabalho e da sociedade do século XXI.

Destacamos ainda, que vivemos a era da informação, conhecimento compartilhado, tecnologias abertas, aprendizagem em rede e uma série de vertentes que buscam a inclusão social dos indivíduos através das novas tecnologias, todo este movimento acontece dentro de um espaço virtual denominado ciberespaço, onde se busca inserir as pessoas em um mundo onde não existem barreiras físicas, de tempo e/ou espaço, onde se vive uma nova forma de cultura, a cibercultura (LÉVY, 1999).

Neste ambiente virtual é possível o empoderamento do indivíduo através de uma imensa gama de possibilidades e oportunidades integradas à rede, como comunicar-se com outras pessoas que estão a longas distâncias, participar de aulas online, vender seu produto sem sair de casa, propagar uma ideia em grandes proporções utilizando apenas um clique, ter acesso à informação, entre outras. De acordo com Lemos “as tecnologias de informação e comunicação são importantes instrumentos de mobilização social”(LEMONS, 2005, p. 39).

Entretanto, foi possível observar através da atuação como professor de educação básica da rede pública de ensino, em ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Recife, que para as pessoas terem condições de usufruir destes benefícios, há a necessidade de garantir-lhes o acesso às novas tecnologias como ferramenta de inclusão social, conscientização e empoderamento, para Lévy: “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros” (LÉVY, 1999, p. 237). Neste sentido, a escola deve entrar em cena proporcionando ao sujeito e à comunidade por ela atendida, todo o aparato necessário à sua inserção na cultura digital, pois ela:

[...] precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas do conhecimento em todas as áreas. (KENSKI, 2012, p. 64).

Diante do exposto, o presente trabalho tem a finalidade de realizar uma discussão sobre as possibilidades e limitações do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas de garantia do direito à educação com qualidade social na EJA, através da análise da bibliografia estudada no curso de especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, bem como, através de bibliografia estudada por demanda própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o final da década de 1990, principalmente com as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), temos observado o retorno à discussão sobre uma escola pública de qualidade preocupada com a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua condição, capazes de atuar e modificar a realidade. Nesta direção, destacamos a importância da oferta de uma educação alinhada com a ideia de qualidade social da educação, Dourado (2007), afirma que:

[...] uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (DOURADO, 2007, p. 940 - 941)

Para tanto, faz-se necessário compreender o processo de ressignificação dos estudos que é iniciar ou recomeçar para esses estudantes, percebendo a importância de inserir estas pessoas no contexto atual do mundo do trabalho, bem como, da sociedade do século XXI e suas novas formas de interação e demandas que requerem habilidades e conhecimentos específicos, principalmente no que tange o uso das novas tecnologias, tanto em ambientes educacionais, sociais e principalmente de trabalho. Neste sentido, a oferta de uma educação de qualidade possibilita a inserção do sujeito no novo contexto de qualidade profissional requerida pelo mundo do trabalho. Segundo Gadotti (2009):

A qualidade da educação é condição da eficiência econômica. Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. (GADOTTI, 2009, p. 03).

No âmbito das especificidades do sujeito aprendente, tendo por base a compreensão de que na inserção em situações de aprendizagens os jovens e adultos dispõem de conhecimentos acumulados e habilidades construídas que podem permitir aos mesmos refletir sobre o próprio processo de aprendizagem (SALVADOR, 2004; OLIVEIRA, 2001), vejamos o que corrobora Fumagalli (1998) ao dizer que:

Crianças, jovens e adultos construímos, na nossa prática social cotidiana, um conhecimento do mundo que nos cerca. Esse conhecimento cotidiano ou do senso comum permite-nos interagir de uma forma bastante eficiente com nossa realidade natural e social. (FUMAGALLI, 1998, P. 17)

Neste sentido, observa-se a necessidade de aumento da inserção em sala de aula de instrumentos e tecnologias que já fazem parte do contexto de vida destes sujeitos, como por exemplo, os smartphones, os apps de mensagens, as redes sociais, os vídeos e áudios, ou seja, uma infinidade de recursos já utilizados pela maioria dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu dia a dia, quase sempre de forma recreativa (ouvir músicas, assistir vídeos de humor, entre outros), evidenciando a existência de subutilização destas ferramentas.

Em contrapartida, em alguns estudos evidencia-se um movimento contrário a esta subutilização, pois também observa-se que desde a década de 90 o contexto educacional tem presenciado de forma substancial os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e suas repercussões nas relações humanas, a exemplo disso, um estudo TIC Educação 2016 realizado pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic), aponta que “o celular, antes tão mal visto no ambiente escolar, vai ocupando cada vez mais espaço na sala de aula: em 2016, 52% das escolas utilizavam o aparelho em atividades com os alunos” (CAMPOLI, 2016, s/p), tal estudo aponta para uma mudança de cultura do uso das tecnologias em nossa sociedade, mas ainda é preciso avançar.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como ponto de partida as leituras realizadas durante nossa participação como cursistas na Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de jovens e Adultos, ofertada na modalidade Educação a Distância (EaD) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), oportunidade na qual nos foi permitido realizar o estudo da literatura da área da EJA, EaD, TDICs, bem como estudos relacionados à luta histórica dos jovens e adultos pela efetivação do direito à educação em nosso país.

Analisamos a literatura apresentada durante o curso e também bibliografia estudada por demanda própria, relacionando-as ao atual contexto mundial de pandemia, o qual fez surgir a necessidade de se instalar na educação o uso de aparatos tecnológicos que tornassem possível a oferta de educação ao público atendido pela escola em todos os seus níveis, inclusive na esfera da educação superior, trazendo à tona questionamentos acerca das possibilidades e limitações da utilização das TDICs na oferta da educação, sobretudo no que diz respeito à EJA.

Este estudo foi pautado na abordagem qualitativa, que foi escolhida por julgarmos que nos permitiria alcançar os objetivos almejados. Trata-se de uma abordagem que requer uma maior sensibilidade e atenção por parte do pesquisador, no intuito de se captar o visível e o não visível, através de uma metodologia que nos permite colher informações que são apresentadas muitas vezes, de maneira sucinta, discreta, mas que são informações de natureza importante e devem ser apreendidas pelo pesquisador, de acordo com o que nos traz Chizzotti (2006):

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto (CHIZZOTTI, 2006, p. 84).

Desta maneira objetivamos subsidiar a discussão sobre as possibilidades e limitações do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas de garantia do direito à educação com qualidade social na EJA, através da compreensão do fenômeno do uso das TDICs no âmbito da oferta da EJA em escolas públicas, para isso lançamos mão da análise da literatura da área através da pesquisa qualitativa, baseada em estudo bibliográfico de artigos científicos, livros e dissertações sobre a temática aqui estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se atualmente, as novas formas de aprendizagens construídas por meio da interatividade e colaboração em rede, apontando que é possível aprender a partir dos nossos interesses e com o outro, mediados por recursos que permitem a interação com o conhecimento dentro de um ambiente que extrapola as barreiras espaço/temporal, o qual denomina-se Ciberespaço.

Ciberespaço é o espaço virtual de comunicação gerado pela rede mundial de computadores e pelas memórias dos computadores, através da interconexão ocasionada pela internet em âmbito mundial, quebrando barreiras espaço temporais, interligando diversas comunidades do mundo e fazendo surgir uma comunidade mundial que interage de uma maneira intangível, porém muito dinâmica, rápida e eficiente.

Pierre Lévy define “o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. (1999, p. 94). O termo ciberespaço também diz respeito à infraestrutura material utilizada na comunicação digital, bem como, ao gigantesco número de informações acondicionadas nesta rede de comunicações que é a internet. Ainda de acordo com Pierre Lévy “o neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (1999, p. 17).

Diante do exposto, ratificamos que o ciberespaço diz respeito à parte espacial, material e de dados, enquanto que a cibercultura dá conta da dimensão técnica, prática, atitudinal, intelectual e de juízos de valores advindos das relações desencadeadas no ciberespaço, tudo isso mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Atualmente vivemos a era da revolução informacional, que vem subsidiada pela grande quantidade de tecnologias voltadas à informação e comunicação. Neste contexto, destaca-se o grande número de áreas que estão passando por um processo de inovação e quebra de paradigmas através da implementação destas tecnologias, sejam em produtos, sejam em processos ou relacionamento interpessoal. Portanto, entendemos que a ciberdemocracia consiste na utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo democrático, lançando mão nestas tecnologias para exercer a cidadania e participar de forma direta e imediata das decisões políticas a partir da emissão de suas opiniões, necessidades e questionamentos.

Trata-se da renovação do processo democrático dentro do âmbito político, âmbito este que surgiu na Polis grega, onde os cidadãos utilizavam a oralidade para discursar em praça pública e reivindicar seus direitos, emitir suas opiniões, questionar a vida dentro da comunidade e o bem comum. Porém, devemos entender que:

[...] a ciberdemocracia não deve ser vista como resolução das lacunas deixadas pela democracia participativa, mas sim como forma de subsidiá-la, complementá-la e servir-lhe de forma determinante no aprimoramento da cidadania, considerando que o reconhecimento da pluralidade de manifestações e a consecução destas como um meio hábil de solução dos conflitos sociais não é tarefa que cabe somente à ciberdemocracia, mas sim a toda estrutura democrática (LEVY, 2002, apud CATTANI, 2017, p.11).

Deste modo, fica claro que a ciberdemocracia não é uma tábua de salvação em que devemos depositar toda nossa força e esperança, mas sim, uma ferramenta complementar à democracia participativa, a qual carece de meios eficientes de disseminação da vontade do povo, através de canais de participação popular nas decisões governamentais.

Logo, é notável que as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCIs) tenham provocado no âmbito do processo educativo uma reconfiguração de sentidos, dentre eles o de tempo-espço, individual-coletivo, professor-aluno, pois a “introdução de novos meios tecnológicos no ensino pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que modifica a metodologia adotada pelos professores, bem como amplia ao alunado as possibilidades de aprender” (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 10), porém, esta inserção das tecnologias necessita de professores preparados para atuar neste contexto, esta preparação se dá principalmente no lócus das formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino ou em instituições que podem ser acessadas pelo professor de diversas formas, como por exemplo, em cursos ofertados em Educação a Distância (EaD) por alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs).

Assim, um ponto a ser analisado é a defasagem de conhecimento técnico na área das novas tecnologias da informação e comunicação por parte dos próprios professores, os quais também vêm de uma época em que estas tecnologias ainda nem existiam, bem como, a falta de abordagem destes conhecimentos dentro dos cursos de formação de professores, os quais se detêm aos conhecimentos específicos da área disciplinar e da área pedagógica. Deste modo, entendemos que a superação da exclusão digital, possibilitando que pessoas que foram historicamente excluídas desta realidade sejam de fato inseridas neste mundo, bem como, a garantia de que ninguém a partir de agora fique de fora desta realidade, seja um dos desafios à formação de educadores para a EJA na era do conhecimento mediado pelas TIC.

Outro desafio bastante importante está na formação acadêmica destes educadores, incluindo conhecimentos relativos ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação disponíveis na atualidade, bem como, preparando estes profissionais para a produção de conteúdo utilizando-se de plataformas adequadas e eficientes para cada objetivo, desenvolvendo neles competência baseadas nas habilidades, conhecimento e atitudes. Também é interessante que estes profissionais estejam aptos à utilização do conhecimento disponível na rede (web) de forma consciente e crítica, possibilitando que se construa nos educandos a habilidade de se buscar as mais variadas informações disponíveis em rede, analisá-las, questioná-las e formar uma consciência crítica a respeito das mesmas.

Por tanto, consideramos que a formação continuada é ponto fundamental na busca da oferta de uma educação com qualidade social que possibilite a transformação da realidade dos sujeitos atendidos na EJA, esta formação, que também é chamada de formação em serviço, constitui um direito fundamental para o docente, uma vez que possibilita ao professor repensar a sua prática, adquirir novos conhecimentos, conhecer outras práticas e rotinas pedagógicas, dialogar com outros colegas e ampliar suas perspectivas sobre ensino e aprendizagem (PIMENTA, 1996), através dos estudos e debates realizados nestas formações.

Também se verificou neste âmbito, a necessidade de ampliar os olhares sobre a inovação pedagógica mediada pelo uso das TDICs no conjunto de assuntos abordados

nestas formações, que tenha como ponto de partida a experiência do cursista em relação ao uso dos aparatos tecnológicos na mediação pedagógica, e que através do diálogo e reflexão sobre a prática o cursista identifique elementos que possa subsidiar a sua prática docente, como destacado em estudo de Perrenoud (2002) que aponta para a importância da prática reflexiva na profissionalização docente. E no caso da educação pública, esse é um fator de fundamental importância, pois os dados levantados nestas formações podem viabilizar a proposição de ações baseadas em experiências materializadas no chão das escolas da rede de ensino público, principalmente no que diz respeito à educação de jovens e adultos, por se tratar de um público historicamente explorado e excluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras e estudos realizados no âmbito da literatura apresentada por ocasião do curso de especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, foi-nos possível compreender algumas nuances do fenômeno do uso das TDICs em turmas de EJA, com a finalidade de subsidiar a oferta de educação com qualidade social às pessoas atendidas nesta modalidade de ensino. Em primeira instância, ficou bastante clara a importância da inclusão destas tecnologias dentro de sala de aula, principalmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico com jovens e adultos, a fim de se possibilitar a oferta de uma educação em sintonia com a realidade destes alunos, muitos deles já inclusos na cultura digital. Em segunda instância, ratificou-se a necessidade também legítima, de se proporcionar a estas pessoas uma nova maneira de uso das TDICs, tendo em vista que algumas destas pessoas fazem uma subutilização das tecnologias disponíveis em seu dia a dia.

Outro ponto importante, ratificado pelos estudos ora realizados, é a necessidade de inclusão dos estudantes que nunca tiveram acesso às novas tecnologias, no mundo digital, possibilitando a estas pessoas condições de inserção no mundo do trabalho e na cibercultura, que demandando cidadão do século XXI os conhecimentos relativos ao uso das novas tecnologias, caso contrário, submete-se o sujeito às margens da sociedade, negando-lhe o usufruto de sua cidadania. Assim, ficou evidenciada a necessidade de aumento do uso das TDICs nas escolas públicas, sobretudo na EJA, por se tratar de condição necessária a inserção do sujeito no mundo do trabalho, essas tecnologias são urgentes e necessárias também à formação do sujeito apto à participação ativa na sociedade do século XXI, e suas novas demandas.

No que tange o corpo docente, verificou-se a defasagem dos conhecimentos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação a serem utilizadas em sala de aula, observa-se que grande número destes profissionais ainda não estão inseridos na cultura digital, por serem conhecimentos emergentes, as gerações de profissionais que já atuavam em sala de aula antes da chegada dessas tecnologias não detêm as habilidades e conhecimentos necessários a sua utilização. Também podemos observar a defasagem curricular dos cursos de formação de professores no que se refere ao uso de novas tecnologias em sala de aula. Assim, torna-se ponto fulcral na implementação das TDICs em sala de aula, investimento maciço em formação continuada para os professores que atuam na linha de frente do ensino, principalmente os docentes que atendem alunos da EJA, a fim de proporcionar a estes professores subsídios à práticas docentes inovadoras, baseadas na utilização das TDICs em sala de aula.

REFERÊNCIAS

1. CAMPOLI, Clara. *52% das instituições de educação básica usam celular em atividades escolares, aponta estudo da Cetic*. Em: Globo.com. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>. Acessado em: 29/05/2019.
2. CATTANI, M. P. S. (Ciber)Democracia como instrumento de participação e controle social: desafios e possibilidades. In: salão do Conhecimento, 2017, Ijuí. Jornada de Pesquisa – Ciências Sociais aplicadas, 2017
3. CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
4. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.
5. FUMAGALLI, L. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. Em Weissmann, H. *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 13-30.
6. GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação uma nova abordagem*. In: FÓRUM ESTADUAL EXTRAORDINÁRIO DA UNDIME – SÃO PAULO. 2009, São Paulo.
7. KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
8. LÉVY, Pierre. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Editions Odile Jacob, 2002.
9. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
10. LEMOS, A.; NOVAS/ UFBA, L. Cibercultura e tsunamis: tecnologias de comunicação móvel, blogs e mobilização social. *Revista FAMECOS*, v. 12, n. 26, p. 29-40, 13 abr. 2008.
11. OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de adultos: novos leitores, novas leituras*. Ação Educativa. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
12. PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.
13. PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista: Fac. Educ.* São Paulo. v. 22, nº 2, p. 72-89, jul.dez. 1996.
14. SALVADOR, C. C. (org.). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
15. SILVA, Abigail; ALMEIDA, Everton. Livro digital: *Artefatos tecnológicos digitais: aplicativos, computação em nuvem e outros meios tecnológicos aplicados à ação pedagógica Tecnologias Educacionais aplicadas à EP integrada à EJA*. Disciplina Tecnologias educacionais aplicadas à Educação Profissional integrada à EJA. Natal: IFRN, 2020.

Intergeneracionalidade como contributo em Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade¹

Intergenerationality as a contribution in a Senior Extension Project at the University

Mariana Ferreira Torres de Araújo⁽¹⁾; Edja Souza Barbosa⁽²⁾; Sara Jane Cerqueira Bezerra⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0320-0820>, Graduanda em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Palmeira dos Índios – AL; Brasil. E-mail: torres-mariana@outlook.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8865-0136>, Graduada em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Brasil. E-mail: s.edja@hotmail.com

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7965-1783>, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal; Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Brasil. E-mail: sarajane@uneal.edu.br

ABSTRACT: According to the Statute of the Elderly, Law No. 10,741/2003 the elderly are entitled to culture, education, sports, entertainment, leisure, shows, products and services that respect their special age condition. This work aims to show the results of the 1st Edition of the Third Age Project at the University implemented at UNEAL in 2018, its main objective is to take actionable actions to predispose the elderly to integrate to the University, effectively participating according to their pace of life and personal and social interests. This research is being based on the intergenerational relations developed between uneal graduates and the elderly students enrolled in the extension project. Thus, a qualitative research is being carried out that seeks to know what contributions and learnings can bring the intergenerational relationships between the elderly of the extension course and students of the regular classes of uneal. Authors such as Witter (2006), Cachioni (1998), Webber (2007), Ferrigno (2006) are serving as the basis for the research. Partial results are being observed based on the interview applied to the undergraduates where it has already been identified that respect, patience, knowing how to listen and being willing to help were attitudes practiced and improved during the course that they intend to take to their life trajectories. For the elderly, it was understandable that intergenerational relationships have much to contribute to this aging process, because, as motivation, they are able to overcome and achieve the objectives despite the limitations brought by age.

KEY-WORD: Education, Learning, Elderly.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre os aprendizados que um grupo de alunas das turmas de cursos regulares da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal experienciaram ao participar contribuindo continuamente com a 1ª Edição do Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap12

Relações intergeracionais, condição construída socialmente, por vezes, pode haver conflito, ser desrespeitosa e cheia de julgamentos, por um não compreender o lado do outro. Será apresentado relações intergeracionais com respeito e carinho, que aconteceram durante os módulos do projeto de extensão, e em um cenário pedagógico.

O estudo em relação aos processos de envelhecimento e a presença da pessoa idosa em vários contextos sociais é um tópico muito discutido na área da saúde, mas pouco se tem falado sobre o tópico na área educacional. Essas relações têm muito a nos ensinar. Um dos principais aprendizados se refere ao respeito para com todas as etapas da vida, além de conhecimento histórico cultural, valores, o afeto construído, o testemunho de vida. A realização dessa proposta no projeto de extensão vem contribuindo para que as pessoas idosas recebam mais respeito e atenção em suas demandas, interajam mais e, também recebam mais carinho por parte dos adolescentes e jovens.

O Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, sancionado em 1º de outubro de 2003, ratifica direitos dos cidadãos com idade superior a 60 anos. O Estatuto do idoso indica em suas diretrizes ações de proteção à terceira idade em várias áreas, entre elas a Saúde, Habitação, e Transportes Coletivos. Em seu Capítulo V a referida Lei trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, especificamente o Art. 20, está deliberado que: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.” (BRASIL, 2003). Neste mesmo sentido, o artigo 25, define que “o Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.” (BRASIL, 2003).

Hodiernamente, o número de pessoas com 60 anos ou mais tem crescido mais que o de qualquer outra faixa etária na população mundial, e, devido a esse aumento significativo e a consequente visibilidade alcançada pela velhice, tem-se observado criação de espaços e organização de grupos voltados especificadamente para a reunião de pessoas idosas, como os grupos de convivência, as associações de aposentados, oferta de cursos diversos e programas denominados Universidades da Terceira Idade.

No que concerne a esse crescimento populacional das pessoas acima dos 60 anos, em sua apresentação, o Estatuto do idoso destaca que o envelhecimento populacional alterar “o perfil de adoecimento dos brasileiros, obrigando-nos a dar maior ênfase na prevenção e tratamento de doenças crônicas não transmissíveis” (BRASIL, 2003), as políticas públicas devem se concentrar na promoção da saúde e autonomia desses idosos e atribuir importância às redes de apoio social.

Dessa forma, a existência de ambientes educacionais, formais ou não formais, que sejam realizadas atividades pedagógicas contribui para a valorização social e promove a autonomia e a saúde do idoso, o que é atribuído aos benefícios da educação para o desenvolvimento e formação do ser humano, independente da sua idade. Além de que, hipótese que se levanta neste trabalho, a convivência entre gerações reduz os preconceitos e ajuda na promoção social e incentiva ao envelhecimento saudável.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa sobre educação de idosos é importante, pois ainda é um assunto com muito pouca pesquisa relacionada a esse tópico. As pesquisas sobre os idosos são mais voltadas à área da saúde, conforme Witter (2006, p.21)

A maioria dos discursos de especialistas nessa área analisa o envelhecimento da população brasileira prioritariamente pela ótica dos Serviços e Políticas Públicas de Saúde destinadas aos idosos, sempre enfatizando a necessidade de atender às consequências negativas desse processo.

Deste modo, dá-se muito destaque nas perdas que a velhice acarreta, mas pouco ou nada se estuda sobre um idoso ativo, que quer aprender e está sempre buscando novas maneiras de sair da rotina e conviver com suas limitações, porém sem ficar estagnado socialmente. Além disso, vale ressaltar que é necessário considerar um idoso ativo que busca aprender e não se restringe a suas limitações, ou seja, vivenciando um envelhecimento ativo e saudável.

No Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, no artigo 20 está definido que o idoso tem direito a educação, mas poucos são os municípios que cumprem a lei, Considerando não apenas a integração social, mas dispor de mecanismos que cumpram os requisitos legais e demandas específicas desta parcela da população. Muitas vezes a pessoa idosa é esquecida (em casa, nos lares de repouso, escolas e etc), assim não havendo incentivo para uma educação de qualidade e que respeite as suas limitações.

O município de Palmeira dos Índios, no qual o Projeto de Extensão está sendo executado, é um dos municípios que praticamente não adotou nenhuma ação na área da educação destinada para este público, e por esse motivo, esta ação da Uneal, tem motivado as instituições públicas a promoverem eventos voltados para o idoso.

À vista disto, as pessoas idosas estão conquistando seu espaço na sociedade, e participando das várias atividades propostas, que possibilitam se conectar mais estreitamente às pessoas mais jovens. Logo, não podemos excluir as relações intergeracionais que acontecem cada vez mais, tendo seu principal fator relacionado ao aumento da expectativa de vida. Este trabalho traz como foco as relações intergeracionais do projeto Terceira Idade na Universidade, ao se perceber como essas relações são expressivas tanto para o jovem quanto para o idoso.

A educação é considerada direito de todos, por meio da universalização do Ensino Fundamental e Médio. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 expressa ser responsabilidade do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 determina a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e a universalização do Ensino Médio. Contudo, os sistemas educacionais vêm, historicamente, centralizando um olhar essencialista para a criança em detrimento dos jovens e adultos, na medida em que a infância é vista como o tempo de aprendizagem e fase de desenvolvimento psicossocial da criança, enquanto o adulto é considerado pronto em seu processo de formação. Com isso, a prioridade no processo de escolarização vem sendo direcionada para a educação das

crianças e adolescentes. Essa visão secundária em relação a pessoas jovens, adultas e idosas no sistema educacional fundamenta-se em uma concepção essencialista de ser humano e de mundo. Como afirma Brandão (1985, p. 7) “ninguém escapa da educação”, pois ela está relacionada à vida humana. “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”. (Brandão, 1985, p. 7) Neste sentido, jovens, adultos e idosos estão sempre aprendendo ao longo da vida, no cotidiano social e em diferentes espaços educacionais. A relação entre gerações fornece um benefício educacional indelével para a sociedade.

Ferrigno (2009) nos mostra o quanto as relações intergeracionais foram construídas no decorrer da História, sendo um produto da era Moderna a “invenção” das idades. Até a era pré-moderna não havia distinção entre infância, adolescência, idade adulta ou velhice. Visto que, a “velhice” foi inventada no século XX “com o desenvolvimento da gerontologia e faculdades abertas a esse contingente. Uma determinada coorte de velhos é elevada a terceira idade, com as promessas de envelhecimento prolongado, ativo e saudável.” (FERRIGNO, 2009, p. 62). Havendo maior enfoque para terceira idade e com o desenvolvimento da medicina e as noções de estilo de vida saudável, tem crescido o número das pessoas idosas na sociedade.

Em razão disso, nos reportamos a Marangoni quando afirma que “o fenômeno do aumento da longevidade é um dos aspectos que colaboram para as modificações na família, influenciando os relacionamentos entre as gerações e diversificando as funções do idoso na dinâmica familiar.” (MARANGONI, 2007, p. 8).

De acordo com Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003 no artigo 20 encontramos que “o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2017, pág. 16). Desse modo, faz-se necessário implantar ações educacionais junto às pessoas acima de 60 anos, caracterizadas com idosos.

Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 sofreu uma importante alteração através da Lei nº 13.632/2018, com o acréscimo de um inciso a mais no artigo 37, trazendo a garantia da educação ao longo da vida, no cotidiano social e em diferentes espaços educacionais, conforme descrito a seguir:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL 1996, 2018, p.17)

É imprescindível incentivar a educação ao longo da vida, pois, como aponta Cachioni “os programas educacionais para idosos funcionam como instrumento para prolongar, até a terceira idade, o processo de socialização que se inicia na infância, atravessa a adolescência, atinge a idade adulta e a velhice”. (CACHIONI, 1998, p.7)

Os programas de educação ajudam a mudar a percepção das pessoas sobre os idosos, portanto, um dos principais objetivos é reconsiderar os pensamentos preconceituosos relacionados aos idosos, e dentre outros objetivos podemos enfatizar:

Esse espaço surge como uma possibilidade de um envelhecer mais saudável, onde o idoso tem a oportunidade de interagir com outros idosos e desenvolver aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e espirituais. Por isso, o trabalho é feito “com o idoso” e não “para o idoso”, por entender-se que este é o agente do processo educativo. Acredita-se que a participação do idoso nestes espaços possa auxiliar na ressignificação de sua velhice. (WEBBER, 2007, p. 130)

À medida que aparecem mais espaços que o idoso tenha oportunidade de conversar com outros idosos, também surgem oportunidades saudáveis e ativas para o envelhecimento. É muito importante que os idosos expressem suas opiniões e participem ativamente da construção do espaço.

Segundo Paulo Freire, “[...] que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.” (FREIRE, 1996, p.113). É fundamental que a pessoa responsável por organizar esse espaço saiba ouvir e falar, para que, quando ela fale, não afaste a idoso, nem fale como se estivesse liderando o idoso.

À medida que a expectativa de vida dos brasileiros, antigamente era de aproximadamente 50 anos, e atualmente é de 76 anos (dado: Correio Braziliense 2018) “você percebe que ‘a idade da velhice’ está sendo ‘empurrada para a frente’, e os idosos estão tendo mais tempo de vida para a realização de novos projetos.” (AMORIM, 2004, p.68). Assim, criar novos sonhos e realizá-los revelam comportamentos inovadores e excelentes para manter a mente ativa.

Os estudos reafirmam a importância do relacionamento entre gerações como a maneira mais eficiente para formar percepções positivas em relação à velhice. Esse pode ser um meio para amenizar os preconceitos, aliviar as tensões entre as gerações, proporcionar consciência histórica de passado, presente e futuro e, principalmente, compartilhar a diversidade cultural de valores e estilo de vida. (SOMMERHALDER e NOGUEIRA, 2000, p.109)

Em muitos casos, devido à falta de conhecimento criamos tabus em relação à velhice, mas não precisa de muito para perceber que a relação entre gerações traz benefícios, aprendendo a ouvir a pessoa que tem mais experiência e sabendo dialogar. Dessa forma, o relacionamento intergeracional traz benefícios, que grande parte das pessoas não conhece, e por isso se privam de ter um diálogo com pessoas que a diferença de idade é maior.

Conforme Ferrigno (2006) a convivência entre diferentes gerações traz uma “rica troca de experiências próprias de cada geração.” Por ser um aprendizado mútuo, tanto as pessoas idosas ensinam quanto aprendem com as pessoas jovens e vice-versa.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O projeto de extensão Terceira Idade na Universidade objetiva integralizar os idosos a Universidade de acordo com o ritmo e estilo de vida deles. Os alunos idosos participantes e matriculados têm a faixa etária acima de 60 anos. No projeto, as aulas são chamadas de módulos e cada módulo acontece uma vez por mês, e, na maioria das vezes, aconteceram nos espaços físicos da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

As atividades mensais são desenvolvidas de forma articulada aos cursos regulares da Instituição, em que os professores da Universidade planejam aulas e conteúdos juntamente com os alunos de suas turmas, de forma a contribuir com a realidade de vida dos idosos dentro da perspectiva do curso ofertado, ou seja, Educação ao longo da vida – envelhecimento ativo.

Essa pesquisa é sobre as relações intergeracionais desenvolvidas entre os licenciandos do curso de Pedagogia da Uneal e os (as) alunos (as) idosos matriculados no projeto de extensão Terceira Idade na Universidade. Nesta perspectiva, acreditamos que a “a pesquisa tem importância fundamental no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.18).

Desse modo, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, como também uma pesquisa participante que busca saber que benefícios relações intergeracionais entre as pessoas idosas do curso de extensão e alunas do curso de Pedagogia, e também os aprendizados adquiridos pelas turmas regulares da Uneal. O projeto de pesquisa foi divulgado através do Edital nº 004/2018, com o apoio do PIBIC/FAPEAL/UNEAL.

Trata-se de um estudo qualitativo de abordagem exploratória e descritiva. O *locus* de realização da pesquisa foi a Universidade Estadual de Alagoas, Campus III, no Projeto Terceira Idade na Universidade, que ofereceu o Curso Educação ao Longo da Vida. A coleta de dados foi realizada no período dezembro de 2018 a março de 2019 com os dois grupos, a saber, 30 alunos/as jovens do curso de Pedagogia da Uneal que participam das atividades mensais do projeto de extensão e 40 idosos matriculados no curso Educação ao longo da vida, sendo definidas categorias para o universo amostral de 30% para análise.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo-lhes garantido o anonimato. E este estudo é um recorte desta pesquisa que se finalizará no Trabalho Conclusão de Curso.

Como instrumento metodológico, foi utilizado um questionário estruturado contendo questões voltadas para as relações intergeracionais entre os dois grupos envolvidos. Para manter o anonimato e garantir respeito aos participantes da pesquisa, convencionou-se nomear os pesquisados como Pessoa Jovem (PJ) enumerou-se, sequencialmente, cada participante da pesquisa (PJ 1 a PJ 5).

Tabela 1: Perfil dos participantes jovens

Pessoa Jovem	Idade	Sexo
PJ 1	24	Masculino
PJ 2	29	Feminino
PJ 3	20	Feminino
PJ 4	19	Feminino
PJ 5	27	Feminino

Fonte: Dados da Pesquisa/2019

Abaixo, está o quadro que se refere às pessoas idosas e para manter o anonimato e garantir respeito aos participantes da pesquisa, os pesquisados foram nomeados de Pessoa Idosa (PI), assim foi-se enumerado sequencialmente, casa participante da pesquisa (PI 1 a PI 5).

Tabela 2: Perfil dos participantes idosos

Pessoa Jovem	Idade	Sexo
PJ 1	68	Feminino
PJ 2	79	Feminino
PJ 3	76	Feminino
PJ 4	76	Feminino
PJ 5	80	Feminino

Fonte: Dados da Pesquisa/2019

A pesquisa é de caráter qualitativo, que segundo Minayo (2009, p. 26) “[...] o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise de dados

A análise do corpus da pesquisa ocorreu com base na análise de conteúdo, método proposto por Bardin (2009)

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44)

No processo de análise das entrevistas, seguindo o modelo de categorização foram selecionadas três categorias de análise na fala dos participantes da pesquisa, que são: encontro de gerações; contribuições das relações intergeracionais; melhores momentos das aulas/módulos.

Encontro das gerações

Segundo Ferrigno (2009), os programas/projetos têm o poder de união entre jovens e idosos e conseguem promover a formação de amizades entre eles e, assim, desenvolver uma cultura intergeracional solidária.

Figura 1: 7º módulo – Roda de conversa sobre inclusão e diversidade e oficina de LIBRAS



Fonte: NUPEEJAIC

Sobre a primeira categoria denominada relações intergeracionais foi perguntado ao grupo pesquisado sobre quais as expectativas em relação ao relacionamento entre as gerações. Os entrevistados afirmaram que queriam muito esse contato e ainda complementaram afirmando, PJ 1 *“Vejo neste momento uma oportunidade de aproximação da geração jovem com os idosos. Na perspectiva de troca de conhecimento, sobretudo no que diz respeito às vivências e expectativas”* e a PJ 4 *“Magnífico como as relações entre os jovens e os idosos podem nos encantar.”*

Segundo Newman (2011, *apud* COSTA; et. al.; 2017)

[...] os estudos surgiram da necessidade de junção entre os mais jovens e os mais velhos, [...] os quais possuem diferentes necessidades, características e habilidades, proporcionando através do compartilhamento de conhecimentos e experiências o crescimento social e o aprendizado em ambos os lados, na busca de propósitos comuns, melhorando a qualidade de vida da comunidade. (NEWMAN, 2011)

Assim como a PI 1 afirmou *“Gostei, como são jovens animam mais.”* E a PI 2 *“Foi muito bom o contato. E tive bom relacionamento com os mais próximos, tendo muita atenção e respeito da parte deles.”* Ambas as partes se sentiram bem com esse relacionamento durante os módulos e algumas pessoas idosas se queixaram durante a entrevista do pouco tempo que tinham para conversar com os jovens.

Figura 2: 6º módulo: Oficinas pedagógicas



Fonte: NUPEEJAIC

Contribuições das relações intergeracionais

As contribuições são positivas como afirma a PJ 2 “*Compreender o envelhecimento sem preconceito e sem medo. Vê-lo como uma fase da vida que necessita ser vivida e que é possível ser ativo e feliz sendo idoso e ter ainda mais respeito e compaixão com as limitações trazidas pela idade.*” Pois assim vivencia-se a quebra de pré-conceitos, ideias pré concebidas que são formadas quando não se conhece.

Figura 3: 7º módulo – Roda de conversa sobre inclusão e diversidade e oficina de LIBRAS



Fonte: NUPEEJAIC

Conforme BOTH (2001 *apud* NIERO 2014) “argumenta que os mais velhos podem nos oferecer inúmeras oportunidades de conhecimento, seja sobre trabalho, política, religião, sobre valores.” Aumentando assim a gama de conhecimentos dos mais jovens e o respeito entre ambos.

Figura 4: 2º módulo – A química no cotidiano



Fonte: NUPEEJAIC

Afirma PI 3 “*O relacionamento dos jovens com os idosos quase não tá existindo, mas quando existe é muito bom. A gente ainda se acha útil, para pelo menos alguém falar.*” Apreende-se da fala da pessoa idosa entrevistada o resgate do sentido de utilidade social no ato de ser ouvido pela pessoa mais jovem, sendo este momento, um resgate de uma das funções sociais do idoso, tão esquecida na atualidade, o compartilhamento de experiência.

Figura 5: 2º módulo – A química no cotidiano Figura 6: 2º módulo – A química no cotidiano



Fonte: NUPEEJAIC

Melhores momentos das aulas/módulos

As alunas do curso de Pedagogia participavam diretamente durante os módulos, desde a chegada até o horário de retorno e afirma a PJ 3 “*No momento em que ajudava eles nas simples coisas, desde a entrada até a saída.*” Assim, a solidariedade, o respeito, o carinho e a educação estavam presentes em uma relação que por vezes pode ser conflitante.

Figura 7: 2º módulo – A química no cotidiano



Fonte: NUPEEJAIC

Na perspectiva dos idosos, houve ganhos nessa relação, como por exemplo, a autoestima melhorada. PI 4 diz que “*Nas primeiras aulas quando vi aqueles jovens cantando pra mim, achei lindo, me senti uma estrela.*” Ao se referir sobre os momentos que era recepcionada pelos mais jovens com música. Ainda sobre essa recepção, PI 7 “*Fiquei muito emocionada no primeiro dia de aula do ano passado ser recebida por jovens cantando me marcou muito. Jamais vou esquecer aquele momento.*”

Figura 8: 4º módulo – Seminário sobre conscientização da violência contra a pessoa idosa



Fonte: NUPEEJAIC

Observa-se que esse momento em que eram recepcionados ao som de músicas significativas marcou a trajetória desses idosos, principalmente pelo fato de ter partido dos alunos discentes da universidade.

Figura 9: 1º módulo – Aula inaugural



Fonte: NUPEEJAIC

Os momentos em que as duas gerações se juntavam são de suma importância para as vivências futuras, muitas pessoas idosas vivem sozinhas e não têm com quem conversar e muitos jovens não conheciam a “rotina” das pessoas idosas, assim se torna mais fácil o respeito entre as gerações.

Figura 10: 6º módulo: Oficinas pedagógicas



Fonte: NUPEEJAIC

CONCLUSÃO

Por meio das ações estudadas neste trabalho, está sendo estabelecida uma mentalidade que valoriza o idoso. Embora a legislação sobre os direitos do idoso seja muito ampla, faz-se necessário torná-la concreta em nossas atividades diárias para que torne-se parte de nossa cultura social. Os resultados deste estudo nos mostram que a Universidade desempenha um papel importante na realização dessas mudanças.

Para isto, é necessário que atitudes de respeito, paciência, saber ouvir e estar disposto a ajudar, atitudes praticadas e aprimoradas durante o curso, sejam internalizadas em as suas trajetórias de vidas, tanto de jovens quanto de idosos. Para os idosos foi evidente que, as relações intergeracionais contribuem muito nesse processo de

envelhecimento, pois, com a motivação, são capazes de vencer e alcançar os objetivos apesar das limitações trazidas pela idade. Para os jovens, essas relações os fazem refletir acerca de sua prática de vida e profissional acerca de sua relação com idosos. Esse tipo de iniciativa ajuda à conscientização de que o processo de envelhecimento é inevitável. Por isto, saber lidar com ele previamente torna-se importante para chegar a uma velhice ativa e saudável.

REFERÊNCIAS

1. AUGUSTO, O. Correio Braziliense Brasil. *Correio Braziliense*, 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/07/25/interna-brasil,697305/expectativa-de-vida-do-brasileiro-chega-a-76-anos-a-maior-da-historia.shtml>. Acesso em: 08 jul. 2020.
2. BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
3. BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
4. BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.
5. BRASIL. *Estatuto do Idoso: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, e legislação correlata*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.
6. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília, DF, Março 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.
7. BRASIL. Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018. *Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida*, Brasília, DF, Março 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

8. CACHIONI, M. *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

9. COSTA, A. A.; et. al. *O conceito intergeracional: a viabilidade de sua aplicação nos espaços para convivência entre idosos e crianças*. Pernambuco, 2017.

10. FERRIGNO, José Carlos. A co-educação entre gerações. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.67-69, set. 2006. Suplemento n.5 Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/19_Anais_p67.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020

11. FERRIGNO, José Carlos. *O conflito de gerações: atividades culturais e de lazer como estratégia de superação com vistas a construção de uma cultura intergeracional solidária*. 2009. Tese (Programa de pós graduação em Psicologia) Psicologia Social, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15042010-154726/publico/ferrigno_do.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

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

13. MARANGONI, J. F. D. C. “*Meu tempo, seu tempo*”: refletindo sobre as relações intergeracionais a partir de uma intervenção no contexto escolar. Brasília, 2007.

14. MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

15. MINAYO, M. C. D. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

16. NIERO, C. *Dia a Dia Educação*, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_geo_pdp_cecilia_niero.pdf. Acesso em 09 jul. 2020

17. SOMMERHALDER, C. e NOGUEIRA, E. J. As relações entre gerações. In: NERI, Anita L.; FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs.), *E por falar em boa velhice*. (p. 113- 114). São Paulo: Papyrus, 2000.

18. WEBBER, F.; CELICH, K. L. S. AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE NO ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 12, p. 127- 142, 2007. ISSN 1517-2473.

19. WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Envelhecimento: Referenciais Teóricos e Pesquisas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

Relações étnico raciais na EJA - um estudo sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08¹

Ethnic racial relations in EJA: a study on the applicability of Law 11.645/08

Yasmim Conceição do Nascimento Silva⁽¹⁾; Adriett de Luna Silvino Marinho⁽²⁾; Emiliana Silva de Lima⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2720-4375>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Docente na Prefeitura Municipal do Moreno (PMM). E-mail: yaimmim@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8160>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Especialização em Psicopedagogia - Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal do Moreno (PMM), E-mail: adriettluna@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-7677>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade Cândido Mendes. Mestrado em Educação - Campus Agreste pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Docente.

ABSTRACT: This article aims to analyze the implementation of school actions in Youth and Adult Education, by questioning Law 11.645 / 08, which refers to the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture, in basic education institutions. For this purpose, the research was carried out in two public schools in the city of Moreno-PE, one in the Municipal and one in the State, where semi-structured interviews were conducted with eight teachers from EJA classes. In this research it will be observed the existing difficulties for the implementation of this Law effectively within the school environment. At the end of this data collection, it will be possible to bring to light the need to work more broadly and deeply on Law 11.645 / 08, so that it becomes a reality within educational institutions, there will also be a need for a training for teachers, taking into account the importance of these contents being taken to students in a broad way to help deconstruct racism and discrimination within society.

KEYWORD: Afro-Brazilian culture, Basic education, History teaching.

INTRODUÇÃO

Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal nº. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Ensino fundamental e médio, alterada posteriormente pela Lei 11.645/08 incluindo os povos indígenas. Essa lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap13

A escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, de afetos, é onde o ser humano é sem deixa de ser o que é se molda de acordo com sua sociedade. O Brasil é formado a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas, mas não contemplam, de maneira equilibrada, essas três contribuições no sistema educacional. Por isso, ter como meta a efetivação das prerrogativas dessa Lei é essencial para a construção de uma sociedade mais humana.

A capacitação docente é algo muito importante no cumprimento da Lei, embora conquistado avanços a capacitação do docente ainda encontra dificuldades no investimento por falta de material específico (OLIVEIRA, 2011). Com isto, podemos perceber a importância do entendimento que o docente tem acerca do assunto exigido pela Lei 11.645/08, diante do atual cenário no qual podemos ver que o Brasil é o segundo país de maior população negra do mundo de acordo com dados do IBGE.

O ambiente escolar, assim como outros ambientes dentro da sociedade, ainda enfrenta problemas com visões discriminatórias acerca dos índios e negros, para tentar mudar essa situação foi aprovada a lei 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e posteriormente foi alterada para a lei 11.645/08, que é uma complementação da primeira, implementando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Olhando nosso passado podemos perceber a importância desta Lei para que as novas gerações conheçam a História da população negra e indígena na formação deste país, tendo em vista que muitas das Histórias contadas em sala de aula ou pela sociedade há grandes equívocos.

Nota-se que existe uma distorção na forma de representar os afros-descendentes, Santana (2004) salienta a importância de a História dos afrodescendentes ultrapassar meras ilustrações que são feitas pelos livros didáticos, alguns livros trazem a história do povos afros-descendentes com alusão aos escravos, senzalas entre outros termos equivocados.

Tendo com meta compreender como estar sendo feita as ações escolares na construção de afrodescendente, como base a Lei 11.645/08 e tendo como um dos referenciais teórico Santana (2004), no qual afirma que “a contribuição dos afrodescendentes é muito mais social político, econômico e literário” trará o embasamento teórico deste trabalho.

Todavia, a lei não é a certeza de que esse ensino será realizado corretamente e que o docente terá a formação necessária para passar aos estudantes os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena. O objetivo desse trabalho é mapear, a partir das leituras realizadas, das observações e da entrevista semiestruturada com os oito docentes, saber qual opinião dos deles em relação à Lei 11.645/08, se eles vêm recebendo formações, quais ações estão sendo feitas, se trabalham ou não essa temática, se há acompanhamento da rede de ensino em um todo.

LEI 10.639/03 E SEUS DESFECHOS

Houveram grandes lutas e reivindicações para se chegar até a promulgação da Lei Federal 10.639/03. Olhando para o passado podemos ver a importância do movimento negro nesta luta, pressionando o governo até a homologação da mesma.

A Lei 10.639/03 foi criada pela deputada Esther Grossi (PT/RS), e foi homologada em nove de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Esta

Lei modifica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 1996 a mesma possui apenas três artigos (26-A; 79-A; 79-B).

A Lei 10.639/03 propõe diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Os docentes devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados com sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Com a Lei 10.639/03 em seu artigo 79-B, foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito no Brasil.

Vianna (2007) diz que a Lei 10.639/03 contribuiu para raça negra na perspectiva da nossa sociedade viabilizando uma conversa com a atuação de todos.

É notório que a implementação da Lei teve a intenção de mostrar a real contribuição africana e afro-brasileira valorizando assim a história e cultura na formação da identidade do povo negro, mas acima de tudo esta Lei veio para tentar sanar um problema enfrentado nos dias atuais o preconceito racial existente em nosso país.

O preconceito que, atualmente, podemos ver se dá de forma silenciosa, Gomes (2005) nos mostra em sua pesquisa que 87% da população brasileira afirma existir o racismo, contudo 96% dizem não ser racistas. Com esses dados, observamos que o preconceito em nosso país se dá de uma maneira implícita e que uma das formas de combatê-lo é mostrando o verdadeiro sentido da História e Cultura africana.

Com a implantação da Lei 10.639/03, acreditamos criar uma forma de consciência começando dentro das salas de aula, onde os discentes possam compreender que a sociedade é formada por diferentes povos e grupos.

A Lei 10.639/03 foi a primeira assinada pelo até então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, logo após sua primeira eleição. Em 2008 a lei foi modificada pela Lei 11.645/08, incluindo os povos indígenas.

OS CURSOS

Os cursos superiores que estão ligados a licenciatura e pedagogia, encontramos hoje uma certa resistência na implantação desses conteúdos nos currículos, com base em dados observamos uma dificuldade maior dentro das grandes universidades. Encontramos aí o caráter eurocêntrico e racista hegemônico no pensamento acadêmico. O eurocentrismo aparece com força nas áreas de história, literatura e artes, docentes e pesquisadores que decide refletir e produzir cientificamente neste campo por fora desta hegemonia europeizante ainda são poucos, a consequência disso é a pouca formação de docentes para dar conta da demanda que se têm e com isso se cria uma dificuldade em ter uma massa intelectual crítica para pensar esse tema.

OS DOCENTES

A capacitação dos docentes é algo primordial para que haja um cumprimento mais efetivo da Lei, através dos docentes os discentes poderão conhecer melhor os assuntos, Taylor (1993), afirma que a falta de conhecimento pode causar dano, transformando redutor. O sucateamento do ensino público no qual se concentra grande parte do corpo docente mais engajado politicamente coloca, muitas vezes, essas discussões fora das prioridades. Condição de trabalho, salários defasados, falta de material didático, estrutura precária, violência, entre outros, acabam tendo prioridade dentro do ambiente escolar. Com isso, a luta pela Lei 11.645/08 acaba se restringindo a um pequeno grupo de docentes.

O DIAGNÓSTICO

A dificuldade da aplicação da Lei se dá, entre outras coisas, à ausência na formação do professor para esse tema, diante disso houve diversas mobilizações e criações de projetos de militantes que propõem “curso de qualificação e formação” dos mais variados tipos e cargas horárias. Deste modo o atendimento a uma parte garantida por dos militantes, desta forma acaba não se colocando ações necessárias dos poderes públicos para a aplicação da lei. Como afirma:

Muitos professores de escola pública estão questionando a existência da Lei e afirmam que na sua escola não existe esse tipo de problema (prática de racismo e preconceito) e em seguida falam que o tema sempre é abordado nas festas e datas comemorativas. Já nas escolas particulares a rejeição é justificada pela ausência de alunos negros nas instituições (OLIVEIRA, 2007, p.45)

A formação como a Lei é abordada, sendo tratada apenas como atendimento a uma demanda específica do movimento negro é uma problemática. É importante ressaltar que a Lei 11.645/08 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, portanto, representam modificações na normativa da Educação nacional. Essa alteração não se resume apenas a intolerância no ambiente escolar, mais visa, sim a formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é culturalmente diversa. Por essa razão, os conteúdos da Lei valem tanto para as escolas da rede pública como também em escolas da rede privada. Para tanto é necessário que haja políticas educacionais, tocadas pelos órgãos públicos e que os mesmos façam cumprir a Lei e atenda a todas as demandas necessárias, somente o voluntarismo de educadores negros, por melhor que seja não será suficiente para tamanha demanda.

MATERIAL DIDÁTICO

Observa-se que só os materiais didáticos encontrados em circulação hoje não vêm trazendo como deveria essa temática, o povo africano vem sendo estudado em sala de aula como pessoas inferiores e nos livros são feitas ligações aos escravos. Segundo, Garcia (2003, p. 33) “Os livros didáticos precisariam abordar a participação do povo negro na construção do país, na construção da riqueza nacional, na acumulação do capital...”

O livro didático é uma das principais ferramentas do docente em sala de aula, levando em consideração que o livro se torna uma “ponte” professor/aluno não deve ser deixado à parte o conteúdo defendido pela Lei 11.645/08.

A LEI 11.645/08 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Trabalhar a Lei 11.645/08 dentro do EJA torna-se algo desafiador, partindo do pressuposto que os envolvidos são discentes que trazem consigo conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória de vida. A relação ambiente escolar/docente/discente deve assim ser uma relação de cumplicidade, para que assim se possa conhecer a realidade brasileira, valorizando as ideias dos discente, somente assim esses discentes se reconhecerão como sujeitos de suas próprias histórias.

A Lei veio com o intuito de abranger toda educação básica, incluindo o EJA, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 37 “essa modalidade de ensino será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Assim torna-se necessário atrelar os conteúdos que propõe a Lei a Educação de Jovens e Adultos. Observamos que os livros didáticos oferecidos pelo Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para Educação de Jovens e Adultos (EJA) não contempla de forma ampla a História e cultura afro-brasileira e indígena. Podemos afirmar que:

Mesmo o EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolá-la do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar em uma educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos (HADAD, 2002, p.16).

A concepção do EJA deve ser um direito das pessoas jovens e adultas. Contudo, esse direito não se constrói no vazio. Ele faz parte de lutas históricas de sujeitos coletivos os quais apresentam identidades, subjetividade e singularidade. Os jovens e adultos são sujeitos que possuem lugares sociais diversos e neste cotidiano das práticas de EJA que a diversidade cultural se expressa.

PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

Nesta pesquisa procurou-se questionamentos pertinentes dentro do ambiente escolar, que acarretará em reflexos na sociedade, ou seja, de que maneira o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena é vivenciado nas escolas da educação básica? A investigação, por sua natureza, se insere no rol das pesquisas qualitativas que, segundo Minayo (2007), é composta de manifestações humanas estabelecendo relação “dos sentidos, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que os indivíduos conferem a essas manifestações.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Pública de ensino da cidade do Moreno, situada na região metropolitana do Recife em Pernambuco, sendo uma da rede Municipal e uma da rede Estadual, as escolas atendem os níveis de Educação Básica, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram oito docentes regentes de sala, sendo seis da rede

municipal e dois da rede estadual de ensino, o critério para participação foi a disponibilidade dos profissionais sendo prioridade a representação de um por nível de turmas.

Dentro desta pesquisa abordamos a opinião dos docentes com relação à Lei 11.645/08, adotamos como instrumentos de coleta dos dados a observação de aulas e a entrevista semiestruturada com os docentes, segundo Minayo, a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64).

Etapas:

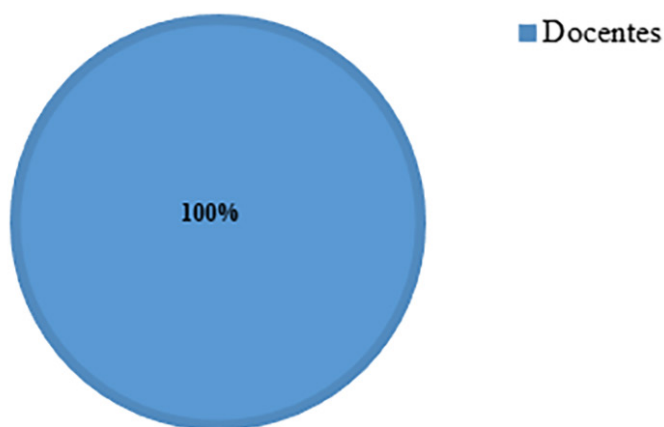
- Aplicação dos questionários com os docentes: Foi realizado contato prévio com a equipe gestora das escolas, sendo explicado o intuito da pesquisa, em seguida dirigia-se até a instituição escolar aonde de acordo com os critérios pré-estabelecidos eram feitas as entrevistas com os selecionados, houveram alguns que optaram por não participar.
- Interpretação das repostas contidas nos questionários.
- Análise dos resultados obtidos nas perguntas.
- Para melhor apreciação dos percentuais utilizara-se gráficos de pizza, onde será possível uma visualização mais ampla dos resultados em porcentagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises foram feitas em duas Escolas da Rede Pública da cidade do Morenosendo uma da Rede Estadual e uma da rede Municipal de ensino, onde tem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, o questionário foi respondido por 08 (oito) docentes, entre esses 06 (seis) foram de escola da rede municipal de ensino, e 02 (dois) da rede estadual. Os percentuais serão apresentados pelos gráficos para melhor entendimento dos resultados obtidos.

Gráfico 1- conhecimento da lei 11.645/08 pelos docentes

CONHECIMENTO DA LEI 11.645/08

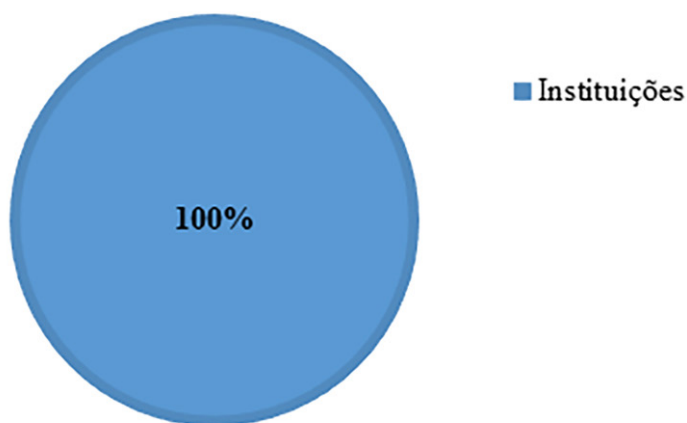


Fonte: dados da pesquisa

Em relação ao conhecimento da Lei 11.645/08, todos os docentes disseram conhecê-la, isso é o primeiro passo para se chegar ao objetivo principal, o conhecer e entender a Lei, que engloba muitas questões importantes, não se resumindo à questão da escravidão e do preconceito, mas retratando a importância do reconhecimento do negro e do índio como fundamentais na formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos.

Gráfico 2 -implementação da lei 11.645/08 em instituições

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08

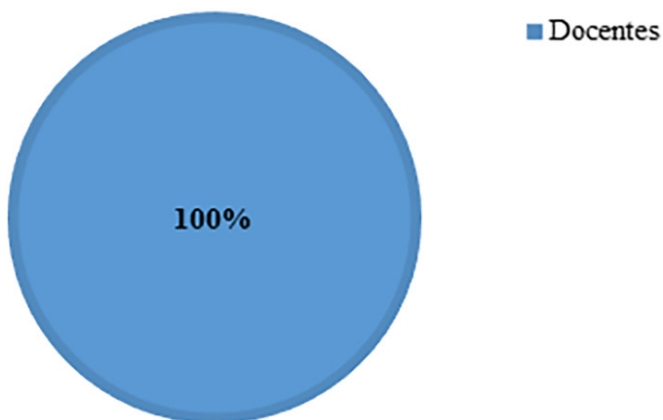


Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as respostas, as duas instituições têm a Lei 11.645/08 implantada, cinco docentes destacaram que vivenciam a lei no dia 20 de novembro por meio de projetos que são expostos e apresentados pelos estudantes. Diante do exposto é necessário refletir como ainda é forte a distorção sobre a implementação da lei, quando só trabalha o conteúdo em um momento oportuno, remetendo a uma data específica se deixa de trabalhar todo um contexto que poderia ser amplamente trabalhado em esferas muito maiores, quando se pensa no ambiente escolar como um local de diferentes sujeitos, onde encontramos uma pluralidade cultural, é pensar no trabalho em que o docente exercerá enquanto mediador das relações de ensino-aprendizagem, relações éticas e conflitos de ideológicos.

Gráfico 3 – importância de trabalhar da lei 11.645/08 pelos docentes

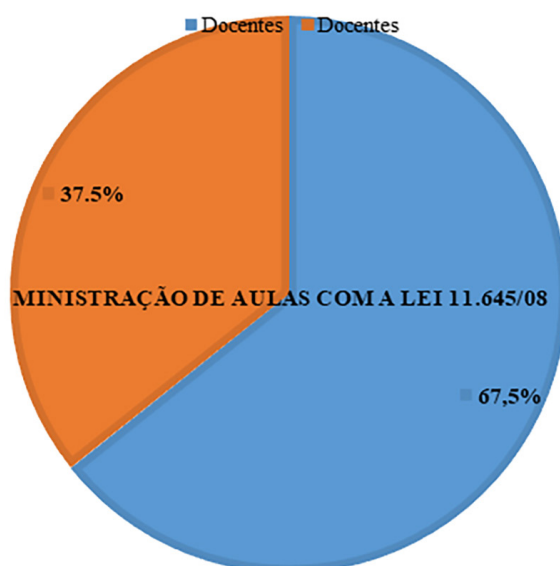
IMPORTÂNCIA EM TRABALHAR A LEI 11.465/08



Fonte: dados da pesquisa

Todos os docentes responderam que consideram importante trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e indígena na Educação de Jovens e adultos. A opinião relativa à importância é semelhante, dentre as respostas se foi citado o fato dos estudantes já terem certa idade, os mesmos já se encontram com uma ideologia formada sobre o assunto e muitas vezes essa ideologia é formada de maneira vazia, sem conhecimento e tornam-se equivocadas em relação ao assunto abordado onde se faz necessário uma intervenção para desconstrução de certos argumentos errôneos.

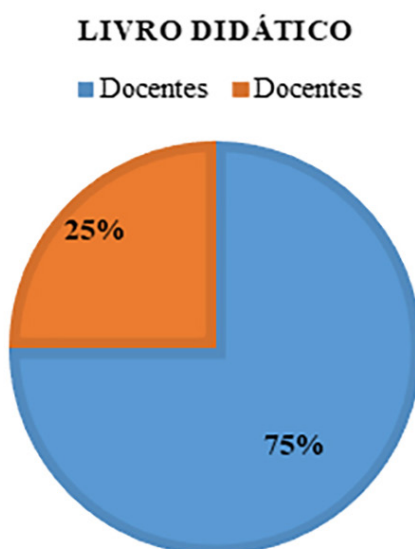
Gráfico 4 – ministração de aulas da lei 11.645/08 pelos docentes



Fonte: dados da pesquisa

Três docentes da rede municipal responderam que a história e cultura afro-brasileira e indígena devem estar presentes apenas nos conteúdos de história, já cinco sendo três da rede municipal e dois da rede estadual disseram que este conteúdo deveria ser trabalhado no cotidiano e não somente dentro da disciplina de história. A interdisciplinaridade é fundamental para o êxito na abordagem desse assunto, é pertinente trabalhar com essa temática na sala de aula independente da disciplina ministrada, implicando assim em questões que vão muito além do currículo ou da lei, quebrando a barreira interposta que é um assunto apenas das aulas de história.

Gráfico 5–trabalho com livro didático



Fonte: dados da pesquisa

Dois docentes da rede municipal disseram trabalhar os conteúdos de acordo com o que vem abordado nos livros didáticos, já 06 (seis) sendo quatro da rede municipal e dois da rede estadual informaram que abordam os assuntos que englobam este conteúdo próximo do dia 20 de novembro onde é comemorado o dia Nacional da Consciência Negra no Brasil. A história negra e indígena, é bem conhecida na maioria dos livros didáticos, onde se tem um foco nas informações conhecidas. Os negros sendo vistos a um período colonial como inferior, tratados como escravos e objetos da exploração sexual, além disso os temas vivenciados em sala de aula pela observação seguem uma mesma linha (tráfico negreiro, Zumbi dos Palmares, leis da abolição e cultura negra), vale salientar que a lei é muito além disso.

Como foi visto a Lei 11.645/08, surgiu com intuito de resgatar a contribuição do afro-brasileiro e dos povos indígenas na constituição do Brasil, assim como também para valorizar a história e cultura dos mesmos. Deste modo os educadores devem desenvolver uma conscientização crítica levando em consideração a bagagem trazida pelos estudantes da EJA, para então assim romper com atitudes racistas não somente no âmbito escolar, mas na sociedade em geral.

É necessário proporcionar rodas de diálogos, onde sejam expostas as diversas culturas e as diferentes visões dos sujeitos envolvidos, desta maneira estudantes da modalidade de

ensino EJA que já se encontra com ideologias basicamente formadas terão a oportunidade de conhecer a riqueza cultural existente em nosso país e fora dele. Com a implantação da Lei 11.645/08, passou a ter uma ampliação no olhar para esse o ensino dos conteúdos pertinentes, já existem mais livros didáticos que mostrem o tema. Contudo, ainda há muito a ser feito, e de certa forma, observamos que ainda falta muito para que a Lei 11.645/08 seja vista de uma forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde março de 2003, onde a Lei 10.639/03 foi implementada e entrou em vigor, posteriormente, sendo ampliada pela Lei 11.645/08 houveram significativas mudanças na abordagem desse ensino, seja pela obrigatoriedade ou reconhecimento da importância da pluralidade na sociedade brasileira, contudo ainda fica a desejar, na forma de ser trabalhada e principalmente quando se refere a Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Diante do exposto, torna-se necessário a ampliação e discussão acerca do tema, começando pela equipe pedagógica e docente, para que haja uma desconstrução e assim aconteça uma abordagem e ministrações de aulas com conteúdo contundentes, trabalhando de maneira interdisciplinar, não deixando a cargo apenas da disciplina de história, nem tão pouco para vivenciar em datas estabelecidas por calendários. Faz necessário abordagens amplas tanto com o corpo docente quanto com o corpo discente, utilizando-se de ferramentas tecnológicas, palestras, oficinas, entre outros vieses que possam contribuir nas práticas pedagógicas.

Por fim, deve-se entender que a homologação da lei por si só não surtirá os efeitos desejáveis, para o êxito do seu objetivo, é necessário engajamento de todo corpo envolvido, desde seu entendimento até sua aplicação e prática.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso 10/04/2020.
2. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 03/04/2020
3. GARCIA, Antônio. In: DIAS, Suzana. *Dia da consciência negra retrata disputa pela memória histórica* 10.11.2003. Disponível em <http://www.consciencia.br/reportagens/negros/03>
4. GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Educação: anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília MEC/SECAD, 2005.

5. HADDAD, Sérgio (coord.). Introdução. *Educação de jovens adultos no Brasil (1986 -1998)*. HADDAD, Sérgio (coord.) Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eeead468047?version=1.3> . Acesso em: 03/03/2020
6. MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2007.
7. OLIVEIRA, Rachel. Principais enfrentamentos na aplicação da Lei. Observatório da educação, 2007. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebulo3/tem_verde2.html.
8. SANTA, Arany. *Consciência Negra da história e cultura afro-brasileira nos currículos*. Secretaria de educação do Estado da Bahia. 2004. Disponível em <http://www.sec.ba.gov.br/entrevistas>. Acesso em: 15/04/2020
9. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Histórias da África e dos Africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e indenitárias na formação docente*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, p. 1-18, São Paulo, julho 2011.
10. TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y “la política delreconocimiento”*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1993.
11. VIANNA, Guaraci de Campos. Boletim jurídico n.23.junho de 2007. *Escolas do Rio de Janeiro devem incluir na grade curricular história afro*. Disponível em http://www.sinepesc.org.br/boletim/BJ_23_portal_jun2007.pdf . Acesso em: 30/04/2020

Reflexões, perspectivas e estratégias de prevenção sobre evasão na EJA¹

Reflections, perspectives and prevention strategies about evasion in EJA

Maciano Getulio da Silva⁽¹⁾; Sara Jane Cerqueira Bezerra⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9852-9337>. Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Graduado em Pedagogia; Palmeira dos Índios – AL; Brasil. E-mail: macianogds@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7965-1783>. Universidade Estadual de Alagoas, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal.. E-mail: sarajane@uneal.edu.br.

ABSTRACT: Evasion is configured from the moment the student is absent and gives up attending school for some reason, not returning to the institution during the school year. Thus, this article aims to present the main elements that cause school dropout, as well as coping / preventive strategies for dropping out of EJA students in elementary school at a public school in the municipality of Taquarana, Alagoas. This article is an excerpt from the Course Conclusion Paper (TCC), presented in 2018 to the board of the undergraduate course in Pedagogy at the State University of Alagoas (UNEAL). From the bibliographic-qualitative research, carried out through readings in scientific productions and through the application of interviews with teachers and students from an EJA school. The following authors and authors are postulated in this article: Abreu; Messiah (2017); Barbosa (2011); Corrêa (2008); Franco (2005); Lopes; Souza (2005), among others. Regarding the causes of evasion in the EJA, research has shown that they always happen due to the chores of / in daily life, such as the physical tiredness of working in agriculture or in other productive areas, demotivation, difficulty in accessing school, family relationships, child to care for, marital jealousy, migrations, among other routine issues. Regarding avoidance avoidance strategies, the investigation indicated teacher-student interaction and affectivity, encouragement, different methodology, content that has to do with the student's pace and reality, attractive classes, prior knowledge of the student's life, going to the home of the defaulting / dropping out student and to convince him to return to school, the creation of programs and public policies, among other actions.

KEY-WORDS: Literacy, Permanence, Action research.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que surgiu para atender e suprir as necessidades de alfabetização das pessoas que não estudaram e/ou desistiram dos estudos, devido às circunstâncias adversas enfrentadas no passado.

Este artigo está estruturado em quatro seções. Nos primeiros itens, apresentamos a introdução; no segundo tópico, o referencial teórico (desenvolvimento), discutindo

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap14

a legislação da EJA, enquanto política pública de direito social, conceituando os sujeitos que compõem a modalidade específica de ensino, apresentando os fatores que causam a desistência dos sujeitos da EJA pelos estudos e o uso de algumas estratégias para assegurar a permanências dos estudantes da EJA na escola; na terceira etapa, definimos a metodologia de pesquisa e, na quarta parte, a conclusão, além de uma seção contendo as referências efetivamente utilizadas e citadas no texto.

Durante a leitura de revistas, dissertações e teses, bem como de alguns artigos e livros de Correia (2008) e Barbosa (2011), na época da graduação em Pedagogia, surgiu o interesse de investigar as causas e estratégias de prevenção da evasão na EJA.

Resultado da monografia ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), a pretensão deste artigo é apresentar os determinantes que causam a evasão/desistência, além das estratégias pedagógicas para prevenir e assegurar a permanência dos sujeitos que estudam no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sabe-se que é preocupante a evasão na EJA, pois é um desafio para a escola lidar com alunos desmotivados e com pouco ânimo para continuar estudando, uma vez que uma parte deles começam a faltar as aulas e, conseqüentemente, desistem de vir para escola em meados do ano, causando a repetência e o retardamento nos estudos.

Será que todo esforço que a gestão escolar usa não é suficiente para assegurar a permanência do aluno na sala? Ou será que é inadequada a proposta de ensino da escola frente às demandas dos alunos?

Não tendo uma receita pronta, cabe, à escola, buscar, cada vez mais, estratégias para lidar não somente com a complexidade da evasão estudantil, mas com outras situações enfrentadas e diversificadas do/no dia a dia.

A EJA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO SOCIAL

A Constituição Federal de 1988 (CF) e outros documentos legais garantem que a educação básica é um direito subjetivo de qualquer cidadão, principalmente, para aquele que, por algum motivo, não teve acesso à escola ou não pode continuar com os estudos na idade própria. Vejamos o que diz o artigo 205º da CF de 1988:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

A Constituição é clara, quando assegura que todo cidadão, principalmente, aquele que não teve oportunidade de estudar, tem direito de ser alfabetizado, ou seja, o direito de aprender a ler, escrever, calcular, profissionalizar-se, independentemente, de idade, distinção e ao longo da vida.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), artigo 37º da seção V, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino

da educação básica destinada aquelas pessoas que não estudaram na idade própria ou desistiram dos estudos ao longo da trajetória escolar por motivos adversos.

Embora a lei seja transparente e evidente, quando se fala em educação, mais precisamente em EJA, é de suma importância medidas dinamicamente pedagógicas e políticas com o objetivo de reverter a situação do aluno que ao longo dos anos foi evadido ou ainda está sendo excluído do processo de escolarização.

Sintetizando o que a Constituição Nacional assegura, a EJA surgiu para erradicar o analfabetismo no país. Seu objetivo é ofertar o Ensino Fundamental e Médio para os sujeitos que não tiveram oportunidades de estudar e para aqueles que pararam de estudar e que, atualmente, querem continuar estudando em busca de melhores condições de vida.

Neste sentido, pode-se compreender que a EJA é uma modalidade de ensino concreta, ou seja, uma política pública de direito social, que certamente beneficia os estudantes que, por diversas situações, não tiveram acesso e/ou não permaneceram na escola de ensino regular.

OS SUJEITOS DA EJA NA CONCEPÇÃO DOS AUTORES DA PESQUISA

A EJA tem particularidades culturais, sociais, etárias e históricas. Todo sujeito que compõe a referida modalidade de ensino, porventura, tem uma história para contar, traz para a escola uma bagagem cultural, baseada no cotidiano e na vivência de mundo, ou seja, um conhecimento daquilo que chamamos de “senso comum”, diferentemente da “norma padrão” ensinada na escola.

Mas quem são os alunos que constituem a EJA? São sujeitos heterogêneos, ou seja, são aqueles que possuem um perfil diversificado, uma história de vida diferente, são pessoas simples e tolerantes, viajantes mundo afora que, lamentavelmente, não tiveram acesso ou foram excluídos da sociedade do letramento. De acordo com Oliveira, o aluno da EJA,

[...] ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabeto), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

São jovens das cidades ou do interior que deixaram a escola e migraram para trabalhar em outras regiões com o intuito de conseguir o básico para sobreviver e manter a família alimentada e amparada em um lar. Muitos deles, por não terem concluído o Ensino Fundamental ou o Médio ou até mesmo pelo fato de não terem sido alfabetizados, tiveram que retornar à escola para suprirem as suas necessidades de alfabetização, bem como a competitividade e a exigência imposta pelo mercado de trabalho. Semelhantemente, Barbosa enfatiza o seguinte:

[...] são pessoas que possuem uma história de vida e que procuram a educação formal na busca de sair da marginalidade de uma sociedade letrada, seja para sua sobrevivência ou para a autoafirmação. São jovens e adultos aprendizes,

oriundos de frações diferentes da classe trabalhadora: rurais e urbanos, operários, comerciantes, profissionais liberais, servidores públicos, donas de casa, desempregados, líderes comunitários, sujeitos sociais e culturais. (BARBOSA, 2011, p. 04).

Todo o corpo docente da EJA entrevistado salientou que os alunos da EJA são sujeitos que trabalham durante o dia e, à noite, aproveitam do tempo livre para estudar.

São muitas concepções atribuídas ao público que constitui a Educação de Jovens e Adultos. Alguns são desinteressados e alegam que já passaram da idade de aprender, outros são interessados, mas enfrentam dificuldades em casa ou fora, bem como deslocamento e jornada intensa de trabalho, impedindo-os nos estudos. São sujeitos com suas qualidades e etnias diversas, bem como brancos, negros, índios, camponeses, entre outros.

AS CAUSAS DA EVASÃO NA EJA

Antes de falarmos das causas da evasão na EJA, vamos falar do conceito de evasão na referida modalidade de ensino. O dicionário, de Rios (1999), enfatiza que o termo evasão significa: “Ato de evadir (-se), de escapar da prisão. Fuga às ocultas. Fig. Subterfúgio, evasiva”.

Mas evasão é um termo que vai mais além do que está escrito no dicionário. Segundo (MALACARNE; RIFFEL, 2010, p. 1), “por evasão, no sentido mais simplista do termo, compreende-se o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar”.

A palavra evasão tem muitos significados na concepção dos estudiosos da educação. Para esses estudiosos, a evasão se configura a partir do momento que o aluno começa a frequentar a escola e, por algum motivo se afasta, deixando de vir à escola durante o ano letivo em vigor.

Mas, enfim, quais são as causas mais comuns da evasão na EJA? A correria diária faz parte da vida de todos e todas que vivemos na sociedade. Precisamos trabalhar para conseguir dinheiro para comprar os alimentos e bens materiais, bem como para pagar as diversas contas que chegam em casa ao longo dos meses e anos. Sabe-se que com o estudante da EJA não é diferente, uma vez que a maioria trabalha o dia inteiro para conseguir o pão, alimentar a família e manter as obrigações em dia. São inúmeros fatores que levam o aluno a desistir dos estudos, pois observe a concepção de Correia:

A maioria dos alunos da EJA trabalha. Isso significa que eles passam, aproximadamente, 11 horas por dia de trabalho (8 horas propriamente no trabalho, sem contar horas extras ou bicos, mais deslocamento de ida e de volta). Levando em consideração suas 8 horas de descanso e recuperação, sobram apenas 5 horas diárias para estudar, cuidar da saúde, do lazer, da família, participar de movimentos sociais, sindicais, políticos, religiosos, ver os filhos. A outra parte dos alunos seria formada por desempregados, aposentados, dentre outros. (CORREIA, 2008, p. 07).

Durante a entrevista com a coordenadora da EJA, a mesma enfatizou que a jornada de trabalho, o período de roça e de plantio dificultam a permanência do sujeito na escola, pois o mesmo precisa trabalhar para se manter, optando mais pelo trabalho do que pelo estudo.

Na visão docente, são muitos elementos que causam a evasão dos alunos da escola. Durante a entrevista, os professores e professoras confirmam como determinantes da evasão, o trabalho diário, desmotivação, a falta de incentivo, de entrosamento entre professor e aluno, ciúme do companheiro pela companheira e vice-versa e assim por diante.

A EJA, por ser ofertada mais à noite, o público vem para a escola no turno noturno já extenuado devido à intensa jornada de trabalho ao longo do dia. Outra parte mora longe e, nem sempre, pode contar com o auxílio de transporte até a escola. Outros estão com problema na família, com criança para cuidar, precisando de ajuda para se manter financeiramente e para cuidar da saúde. Os demais estão desempregados, lutando em busca da sobrevivência. Assim, parte desses jovens não vão à escola devido às circunstâncias encontradas, preferem ficar em casa descansando, com o intuito de trabalhar no dia seguinte. Em algumas realidades, apesar de pessoas idosas estarem aposentadas com tempo livre, não têm o mesmo ânimo/interesse que tinha na juventude pelos estudos.

A situação vai se agravando no período noturno, uma vez que os alunos veem de uma jornada de trabalho de diferentes setores produtivos, chegando à escola cansados, estressados, mal alimentados e, diante de tal situação, dificulta suportar o tempo de aula, além do desgaste do professor por estar em sua terceira jornada de trabalho. (MALACARNE; RIFFEL, 2010).

Percebe-se que, além da jornada de trabalho, outros componentes são motivos das causas da desistência dos sujeitos da EJA. “A evasão escolar na EJA, de forma geral, é causada, em sua maioria, por vários fatores, entre eles: moradia, violência, êxodo rural, metodologia e prática docente inadequada, questões familiares, horários incompatíveis escola/trabalho, emprego temporário, gravidez, problemas de saúde”. (MARTINS; MELO, 2012, p.10).

Em outras palavras, é possível encontrar na escola fatores que, em vez de prevenirem, estimulam a não permanência do sujeito na sala. A agressão física e verbal, a indisciplina e desrespeito, estresse entre aluno e professor, autoritarismo do educador, assuntos extensos e complicados, sala acima do número de alunos, além de outros conflitos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PREVENIR A EVASÃO NA EJA

Para lidar com a evasão do aluno da EJA, é preciso buscar estratégias que possam trazer o sujeito de volta para a sala de aula e, ao mesmo tempo, assegurar a permanência do mesmo na escola.

Os professores entrevistados afirmaram que dialogar, incentivar, trabalhar conteúdos que tenham a ver com a realidade dos alunos, respeitar o ritmo de aprendizagem, e ir em busca dos sujeitos ausentes/faltantes são estratégias que ajudam na permanência deles em sala.

A atuação do professor, bem como a cooperação da equipe pedagógica, é de suma importância para que os alunos se sintam motivados para continuar estudando. Cabe ao professor, mediador da turma, trabalhar conteúdos que tenham a ver com o perfil, com o ritmo e com a realidade dos estudantes. Sintetizando, cabe a ele, ter um conhecimento prévio da vida dos sujeitos antes de começar a trabalhar os conteúdos na sala de aula.

É preciso que o professor da EJA, antes de iniciar o ensino aos seus alunos e alunas, conheça a turma com a qual irá trabalhar ao longo do ano. Esse conhecimento pode ser

por meio do cadastro dos próprios estudantes matriculados e por meio do diagnóstico que deve ajudar no planejamento das atividades e tornar o ensino participativo e democrático. (LOPES; SOUZA, 2005).

Não somente o educador, mas a escola pode e deve ter o conhecimento da vida dos seus alunos, seja por meio do requerimento escolar, seja por meio do diálogo, seja através do contato com a família, seja através de visitas nas casas dos educandos, para que assim, seja possível detectar a realidade dessa população que carece de uma alfabetização igualitária, democrática e de qualidade.

Por outro lado, Barbosa (2011) destaca que é importante não só falar, mas saber ouvir o aluno da EJA, o qual expressa aspectos relacionados à vida pessoal, à estrutura da escola, ao perfil do professor, aos conteúdos que são desenvolvidos na sala, entre outras questões que podem ser levadas em consideração.

São muitas estratégias a serem aderidas pela escola para evitar que os sujeitos não se evadam da instituição, pois, lamentavelmente, ver-se, ao longo do tempo e dos dias atuais, as salas de aula da EJA com poucos estudantes sentados nas cadeiras. Estrategicamente, podemos levar em consideração as palavras de Abreu e Messias (2017), os quais alegam que saber respeitar, ouvir, olhar em seus olhos, sorrir, ensinar gentilmente, fazer com que o aluno se sinta acolhido num ambiente receptivo e agradável, onde possa aprender e trocar ideias e não num ambiente onde o mesmo vê-lo associado ao abandono.

O aluno é um sujeito protagonista, tem história para contar, é dotado de conhecimentos informais do seu meio cultural e vem para a escola com o objetivo de aprender os conhecimentos formais, ser respeitado, ouvido, motivado, acolhido e digno de seus próprios direitos.

Cabe ao docente, pesquisar e inovar a sua metodologia de ensino com aulas contextualizadas e dinâmicas, escrever apenas o essencial no quadro para não tornar a aula cansativa, ou melhor, usar livros e atividades xerocadas na sala e, em casa, realizar seminários e outros trabalhos em equipe para que assim haja interação entre educador e educando, despertando, no sujeito, o prazer de continuar estudando com o objetivo de aprender a cada dia novos conhecimentos.

Usar bons livros, preparar a aula com antecedência, planejar-se, pesquisar, trabalhar de forma cooperativa, ir em busca do aluno que não está vindo assistir as aulas e procurar saber o motivo da sua ausência, avisar aos educandos e familiares, quando tiver eventos e reuniões na escola são algumas das medidas que evita a desistência estudantil.

Necessário se faz que sejam implantadas ações governamentais, bem como a criação de programas e definição de políticas públicas que possam beneficiar esses sujeitos que carecem de ajuda financeira e pedagógica, uma vez que são de classe baixa e poucos tiveram oportunidades de poder dar sequência aos estudos, são medidas ideais a serem aderidas em favor do público da EJA.

METODOLOGIA

O método para a realização deste artigo sobre evasão na EJA é uma revisão de literatura e pesquisa-ação. Durante a pesquisa bibliográfica, foi feita a leitura de livros, artigos, revistas científicas, documentos legais e outras produções de pesquisadores da área específica. É uma

pesquisa de abordagem qualitativa, a qual se refere ao tratamento de informações coletadas por meio de perguntas aos estudantes e professores da escola ora pesquisada.

Trata-se de uma pesquisa de campo realizada, no mês de fevereiro de 2018, com o pessoal docente e discente de uma escola do município de Taquarana, Alagoas. Por meio de uma entrevista escrita e gravada em áudio, e conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi possível coletar as informações mais comuns referentes as causas da evasão dos estudantes da EJA.

Esta pesquisa envolveu uma coordenadora, cinco docentes e onze discentes da EJA. Todos os sujeitos citados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitaram participar da pesquisa e, ao mesmo tempo, contribuíram para o desenvolvimento e os resultados alcançados.

Dentro de uma pesquisa-ação para auxiliar na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), aprofundou-se a ideia de escrever/produzir este artigo.

Segundo Franco (2005, p.483), “a pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos”.

Neste sentido, a pesquisa-ação é intencional, envolve pessoas e instrumentos que implicam numa investigação a fim de conhecer mais sobre a identidade do sujeito e do fenômeno que está sendo pesquisado.

CONCLUSÃO

A investigação reflexiva acerca do tema evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos permitiu compreender que a heterogeneidade é uma característica da referida modalidade de ensino, a qual atende a uma população que, historicamente, não teve o privilégio de estudar na idade adequada ou por motivos diversos se afastou dos estudos durante o ano letivo.

Sabendo que a alfabetização requer tempo e paciência, encarar esses problemas, bem como a evasão, não é tarefa fácil para a escola. Os professores da EJA enfrentam muitos desafios na sala de aula, pois lidam com a heterogeneidade dos alunos, ou seja, com um público a contar do juvenil ao senil e de diferentes etnias.

Apurou-se, durante a pesquisa, que as pessoas da EJA são desmotivadas, pouco incentivadas, exaustas, migrantes, outras com interesse em estudar, mas encontram dificuldades de deslocamento e, às vezes, de transporte escolar, carecem de apoio familiar, pedagógico e governamental nos dias atuais. Neste sentido, percebeu-se que é devido aos afazeres diários e outras circunstâncias sociais que o público estudantil desiste de estudar.

Assim, consideramos que as condições de ensino da escola devem ser atrativas e garantidas ao sujeito da EJA numa perspectiva emancipadora. A didática trabalhada, bem como o uso de bons livros e atividades aplicadas, a interação do professor com a turma e vice-versa, a busca do docente, perante o estudante ausente, e os sentimentos afetivos uns pelos outros, são algumas estratégias encontradas, durante esta pesquisa, para que a população estudantil da EJA não desista de estudar.

Ao finalizar esta pesquisa, revejo que é vivenciada e preocupante a evasão do aluno da EJA, pois não é fácil convencer, assegurar e manter um aluno sem ânimo/desmotivado na escola. Mas, apesar das dificuldades, é possível buscar a cada dia mais estratégias e motivar quem está desmotivado, pois, no entanto, os sujeitos da EJA querem o melhor para si, buscando seus objetivos a partir dos estudos.

REFERÊNCIAS

1. ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; MESSIAS, Luciana. *História de sucesso escolar na educação de jovens e adultos*. In: Revista de Educação, vol.12, n.24, janeiro-abril, 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/16437/11163>>. Acesso em: 17/05/2020.
2. BARBOSA, Maria José. *Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de Jovens e adultos*, 2011. Disponível em: <<http://www.catedraunescoeja.com.br/GTO3/COM/COM084.pdf>> Acesso em: 27/05/2020.
3. BRASIL. *Constituição Federal (CF)*, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 16/07/2020.
4. BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)*, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 09/06/2020.
5. CORRÊIA, Luis Oscar Ramos. *Fundamentos Metodológicos em EJA I*. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A, 2008, p. 108.
6. FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, setembro/dezembro de 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 21/06/2020.
7. LOPES, S.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia. In: *Revista de Alfabetização Solidária (Alfasol)*, São Paulo, v. 05, 2005. Disponível em: <<http://files.professorjoaes.webnode.com/200000155-f2bdbf3b23/EJA%20-%20texto%20principal.pdf>>. Acesso em: 30/06/2020.
8. MALACARNE, Vilmar. RIFFEL, Sonia Marmol. *Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR*, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>> Acesso em: 01/07/2020.
9. OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.12, p.59-73, 1999. Disponível em:

<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 04/07/2020.

10. RIOS, Dermival Ribeiro. *Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: DCL, 1999.



PARTE 2
Educação no/do Campo

Cultura Campesina: um enfoque sobre a negação da identidade do sujeito do campo no livro didático de Arte¹²

Campesina Culture: a focus on the denial of the identity of the field in the Art teaching book

Jaklane de Abreu Santos⁽¹⁾; Sara Ingrid Borba⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-7614>. Professora da Educação Básica (anos iniciais) na rede pública de Santana do Ipanema, Semiárido alagoano. Possui pós-graduação, *latu sensu*, em Educação do Campo e Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema, Alagoas; Brasil. E-mail: jaklanedeabreu@hotmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9224-7489>, Mestre em Educação Popular, Comunicação e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), FEPEC - AL, Maceió, Alagoas;Brasil. E-mail:ingridsara80@gmail.com.

ABSTRACT: This work aims to analyze the focus on the denial of peasant culture in an Art textbook, as well as the impossibilities that this material presents for the identity construction of the student in the field. The didactic composition of the material was analyzed: contents, texts, images, where the theoretical aspects of Caldart (2011), Saviani (2007), Arroyo (2011), Hall (2004), Araújo (2016) and others were taken into account essential sources. The construction of the work took place through theoretical study, document analysis and participatory research, with a qualitative basis, resulting in the understanding that the document analyzed does not bring approaches that allow the identity construction of the student in the field.

KEY-WORDS: Rural Education, Textbook, Identity construction.

INTRODUÇÃO

A formação sócio-política do Brasil foi, desde os primórdios, arraigada às concepções eurocêntricas de sociedade, inserindo os padrões de vida urbanos como superiores à vida rural, condicionando, deste modo, os povos do campo aos conceitos e determinações da classe dominante, fato que resultou no desprezo da educação escolar das classes populares (SILVA, 2009).

Historicamente, o sujeito do campo teve seu espaço e sua cultura desvalorizados, em um processo crescente até os dias atuais. Esses povos, nesse sentido, foram pensados com olhares diferenciados em relação aos povos das áreas urbanas, criando-se, assim, uma

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap15

² Artigo selecionado para representar o GT 9 na edição da Revista Diversitas Journal v.6, n.1 (2021).

dimensão na perspectiva de inferioridade entre ambos os espaços. É neste contexto de negação de direitos, que os princípios para a Educação do Campo vão se construindo em um processo de luta, onde são reconhecidos como vieses para a amplitude e aplicabilidade de ações que enxerguem o campesinato enquanto espaço social e cultural.

Tais ações relacionam-se a programas estabelecidos pelo Governo Federal, cujo objetivo é promover uma política educacional específica para o campo, contemplando as necessidades e interesses dos seus sujeitos. Dentre tais políticas, tem-se a produção e disseminação de material didático, de modo específico, o livro didático, cujo objetivo é valorizar e ampliar a percepção dos leitores sobre temas relacionados à inclusão, à cidadania e diversidade cultural, de forma que possibilite a formação identitária dos sujeitos do campo, pois, por vezes, a visibilidade posta nos livros didáticos, que são distribuídos nas escolas públicas, enfatiza e beleza, a vantagem e o privilégio em pertencer à área urbana, em detrimento das condições opostas de quem vive no campo.

A este respeito, temos exemplos como personagens do sítio do Pica pau amarelo, o Zé Carneiro, Tia Anastácia; outros personagens, como o Jeca Tatu, personagem também criado pelo Lobato, que simboliza a situação do caipira brasileiro, abandonado pelos poderes públicos às doenças, ao atraso econômico, educacional e à indignidade política. De acordo com Silva e Filho (2018, p.80), o livro didático pode ser compreendido “[...] como uma multiplicidade de conhecimentos reunidos e selecionados, condicionados por teorias sociais, crenças, valores e intencionalidade ideológica [...]”.

Assim, levando em consideração que este instrumento didático é portador de ideologias, pode-se colocar que ele poderá produzir grandes efeitos no processo de construção identitária dos alunos, de forma positiva ou negativa. Segundo Silvério (2015), enquanto material de suporte pedagógico, que veicula os conteúdos/temas debatidos em sala de aula, o livro didático compartilha de variados discursos e pode influir na formação cultural dos sujeitos. Além disso, o mesmo, por vezes, apresenta-se como único meio de formação intelectual e social do estudante, levando em consideração que, em muitos casos, é a sua única fonte de leitura, como salienta Coracini (2011).

Diante dos pressupostos teóricos já mencionados, os quais discorrem sobre o processo de exclusão dos povos do campo, de suas lutas e conquistas, dentre essas, o direito à educação e levando em consideração que os materiais didáticos presentes nas escolas são constituídos de intencionalidades ideológicas, torna-se imprescindível analisar as questões identitárias presentes nos livros didáticos e de que forma estas podem contribuir para a construção de identidade do aluno do campo, ou desconstruir suas identidades.

Logo, objetiva-se analisar os enfoques sobre a negação da cultura camponesa em um livro didático de Arte, bem como as impossibilidades que este material apresenta para a construção identitária do aluno do campo. A análise se faz a partir do livro didático do 5º ano da coleção Conectados, denominado Conectados Arte, da editora FTD, que parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Material Didático nos anos 2019, 2020, 2021, 2022 e está disponibilizado nas escolas públicas brasileiras.

Como categoria de análise, escolhe-se, o conteúdo abordado no material didático - seus textos e imagens - na qual, buscam-se algumas relações destes com as peculiaridades do campesinato. Para tanto, de modo específico, quis-se compreender os processos históricos

da educação do campo, discutindo como os processos educativos podem contribuir para a construção identitária do aluno (a) do campo, apresentando o conceito de identidade; fazer uma relação entre Educação do Campo e ensino de Arte e, concomitante a isto, construir um diálogo entre os pressupostos teóricos com as informações contidas no livro analisado, a fim de compreender os fenômenos estudados.

O interesse pelo trabalho com o livro didático surge, inicialmente, em meio a relação já existente com o espaço camponês, devido residir no campo, bem como em virtude de inquietudes que vieram em decorrência da atuação profissional em unidades escolares camponesas e do uso do material didático analisado em sala de aula.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO

Desde a época em que os portugueses chegaram aqui, em 1500, a educação brasileira foi pensada para atender uma classe exclusivamente dominante, trazendo consigo uma visão de educação importada da Europa, que colocava os povos do campo e todos aqueles que não faziam parte da aristocracia, em plano inferiores, negando seu acesso à escola.

O projeto de educação que começava a ser implantado, estaria se fundamentando, segundo Saviani (2007), em um processo de aculturação, que não trouxe, à bem da verdade, uma hegemonia por entre os traços culturais existentes nestas terras, somente a mero transplante de recursos materiais e sociais, como coloca Romanelli (1986), evidenciando, assim, a função do então projeto de educação: criar e manter privilégios de classes, sendo ela mesma, a educação, uma forma de privilégio.

Logo, Paiva (2003) elenca que a mão de obra e o sistema econômico da época, não cobrava algum tipo de formação, de técnicas de leitura e escrita, fato que não provocava nenhum interesse pelo ensino. O que se percebe, de acordo com Silva (2009), é uma formação social condicionada ao domínio da classe mandatária, questão essa, que respalde no desprezo à educação das classes populares. Logo, é em meio a essa exclusão, essa negativa de direitos que se origina a luta desses sujeitos em prol de seus direitos. Sobre isso, Martins (1981, p.25) evidencia que:

A ausência de um conceito, de uma categoria, que o localize socialmente e o defina de modo completo e uniforme constitui exatamente a clara expressão da forma como tem se dado a sua participação neste processo.

Sabe-se, contudo, que os indícios da educação rural, ocorrem apenas durante o período industrial, tendo em vista que seria necessário mão de obra qualificada para obtenção de maiores rendimentos. Assim, subentende-se que a educação rural no Brasil foi idealizada não com o objetivo de uma formação cidadã dos povos do campo, mas em meio a um olhar capitalista e elitista. Para Marx e Engels (1999, p.14):

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos [...]. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade [...], subordinou os povos camponeses aos povos burgueses.

Em detrimento aos anos de negligência e negativas de direitos, o espaço camponês foi marcado por estereótipos que o deixava inferior à cidade, acentuando-se a ideia de que sua cultura e seus povos eram atrasados. Logo, é em meio a essa negativa de direitos, que o campo busca ressignificar seu espaço, em meio a uma luta dentro do movimento social, vista como uma ação educativa, que leva o camponês a um patamar de direitos, que ver o campo para além de um espaço geográfico, na busca de realçar os traços identitários de seus sujeitos e da educação que deve ser ofertada a eles.

DISCUTINDO IDENTIDADE

Ao se referir a identidade, pode-se citar Hall (2004, p.38), quando afirma que, “[...] a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Essas são “[...] construídas no interior do jogo de poder e da exclusão (HALL, 2004, p.110-111).

Assim, a identidade é um produto construído a partir das relações sociais, e não algo fixo, que faz parte do indivíduo desde seu nascimento. Logo, uma vez não sendo inata, entende-se que a história de vida dos sujeitos define sua identidade, então o tempo e o contexto são determinantes para ela. Deste modo, as identidades dos povos do campo são determinadas a partir dos seus modos de viver, de produzir, de se organizar coletivamente, seja em prol do trabalho na terra, ou nas lutas em busca dos direitos sociais.

Conforme ressaltam Arroyo e Fernandes (1999), uma proposta de educação precisa incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. Isso faz compreender que a educação decisiva para o processo de construção identitária, necessita, sobretudo, de uma visão rica do camponês; de conhecimentos vinculados às questões culturais desse espaço. Como coloca Arroyo (2011), é necessário considerar suas histórias de vida, suas lutas, ter o aluno como sujeito construtor de sua história, capaz de intervir sobre sua realidade e modificá-la sempre que preciso.

Isso faz compreender que a educação decisiva para o processo de construção identitária, necessita, sobretudo, de uma visão rica do camponês; de conhecimentos vinculados às questões culturais desse espaço e que possa preparar aqueles que lá estão para o trabalho, para a emancipação, para uma visão crítica perante as injustiças sociais. Diante dessas questões, pode-se ressaltar que devido a luta dos movimentos sociais em prol da ressignificação identitária do espaço rural, as questões relativas à educação sofreram grandes mudanças nas últimas décadas.

A Constituição Federal de 1988 favorece um momento que gera grandes discussões em torno dos direitos sociais, à medida que aprova e delibera políticas educacionais significativas e enaltece o direito do estado em ofertar educação de qualidade para todos os sujeitos, residentes nas cidades e no campo. Desencadeiam-se, pois, documentos oficiais, promovendo, assim, reformas no âmbito da educação, referente ao reconhecimento das especificidades da população camponesa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, pode ser vista, por vezes, como um divisor de águas, como uma conquista quanto ao reconhecimento das especificidades dos povos do campo, pois estabelece normas para a educação no contexto

rural, possibilitando que a realidade do campo seja atendida de acordo com ajustamentos necessários as suas especificidades.

Neste sentido, a referida lei reconhece, em seus artigos 3º, 23º e 61º, o comum acesso de todos à escola, valorizando e considerando as diversidades étnico racial, além dos ciclos climáticos de cada região, tendo em vista que o calendário escolar se adequará a essas peculiaridades, como também enaltece o nível de formação para os profissionais que atuarão na educação básica, sendo esta em nível médio ou superior. Ademais, o artigo 28º também prescreve princípios para o funcionamento dos sistemas de ensino, na observância para a adequação deles às peculiaridades do campo. Sabe-se, portanto, que:

Art. 28. Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996. p.21).

Possuindo como referência os postulados da Constituição Federal de 1988, que introduz novas concepções e visões do rural, a LDB (9394/96), traz, em seu contexto, novas premissas de trabalhar com o campo, com as peculiaridades dos espaços agrários, onde recolhesse a diversidade existente nestes espaços, trazendo à tona uma multiplicidade cultural, bem como o direito dessas culturas à educação de qualidade.

Falar agora em educação para os povos que vivem nos espaços rurais, é buscar situar a escola como um espaço de direitos e ver seus alunos para além de meros decodificadores de conteúdo. Como coloca Arroyo e Fernandes (2011), é necessário considerar suas histórias de vida, suas lutas, ter o aluno como sujeito construtor de sua história, capaz de intervir sobre sua realidade e modificá-la sempre que preciso.

A Educação do Campo deve buscar, sobretudo, a ressignificação do campesinato e uma formação humana digna através da construção identitária. Logo, percebe-se que isso ocorre em virtude do espaço em que a Educação do Campo surgiu: um espaço de lutas em torno dos movimentos sociais, com o objetivo de superar a educação rural, que sempre fora pautada na ideologia, no elitismo, em políticas compensatórias, que descontextualizou o rural e tentou enfraquecer a ideia de uma educação popular.

Nesta perspectiva, ver-se o quão é necessária uma educação que compreenda a historicidade dos sujeitos que vivem no campo, o quão se apresentam valiosas ações educativas que permitem à tais povos reconhecerem-se como sujeitos da ação, capazes de não aceitarem o conformismo e mostrar suas reivindicações diante da sociedade, encorajando homens e mulheres, no âmbito do enfrentamento das contestações sociais presentes no campesinato brasileiro.

Fazendo uso dos ditos de Arroyo (2003), a estrutura, a configuração pela qual o campo vem passando nos últimos tempos, exige novas políticas públicas, novas práticas educativas. É preciso uma escola do campo com formação humana, mas também com criticidade, com discussões globais e locais, valorizando o povo e a cultura camponesa. Pode-

se concordar com Gomes (2003), quando coloca a necessidade de articular os debates sobre cultura e educação, junto a formação de professores. Discussões que possam privilegiar tais temáticas e articulá-las, levando em consideração que a educação não se reduz somente à escolarização, havendo, sobretudo, um compromisso com o social.

Contudo, falar acerca de processos sociais, construídos historicamente, em meio a tantas lutas, repressões e conquistas, torna-se complexo, porque os processos educativos transcendem seus limites, de currículo, de normas, de projetos e se inserem na construção da identidade do sujeito. É necessário, portanto, conceber a educação como fenômeno crítico, de produção de cultura e conhecimento, considerá-la, assim como nos lembra Freire (1996), uma forma de intervenção no mundo, pois:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p.30).

Logo, lançando um olhar pessoal acerca dos avanços que a Educação do Campo vem alcançando, percebe-se que os sujeitos do campo estão conseguindo superar o silenciamento e negligência que alimentou por anos. Nos marcos dos direitos, a escuta à voz do camponês é, sem dúvida, um dos mais elevados ganhos. No entanto, sabe-se que a luta não pode parar, pois o estado capitalista em que esta sociedade está inserida, busca, diariamente, fazer com que o homem, em especial, o homem do campo, viva cativo à opressão.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE ARTE

A arte é uma das diversas disciplinas que compõem o currículo do ensino básico no país. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a Arte é vista com grande relevância e propícia para corroborar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p.189).

Pianowski relata que:

No ensino de arte da educação do campo é necessário, portanto, que se busquem essas referências para a prática educativa [...] é fundamental que o espaço de ação do arte/educador esteja contextualizado, levando em consideração as particularidades e necessidades dos educandos do campo [...]. Os arte/educadores do campo também necessitam atuar com a postura dos mediadores culturais (2014, p. 75).

A mesma autora, lembra, ainda, que a arte possibilita, ao estudante do campo, um fortalecimento maior da sua identidade e autoestima, valoriza os saberes do campesinato, como também promove uma maior socialização de culturas entre os povos. Com esse mesmo olhar, Araújo (2016), enfatiza que é necessário, nessa cisão entre Arte e Educação do Campo, levar em consideração a realidade do campo, as características e necessidades do educando que vive neste contexto rural. Segundo Bertoloto; Campos e Monteiro (2017),

a arte apresenta-se como intermédio para construção da identidade cultural de um povo, contudo, poucas são as nações que levam em consideração tal questão.

Assim, a Educação do Campo, enquanto espaço de formação contextualizada, deve promover um ensino de arte que possibilite o pertencimento e o empoderamento dos seus sujeitos diante de sua cultura e práticas dialógicas que não deixem na penumbra a luta em prol dos direitos sociais, fato que deu origem a essa especificidade. Entende-se, portanto, e fazendo uso dos ditos de Bertoloto; Campos e Monteiro (2017), que a arte se configura como uma necessidade do ser humano, é, pois, uma forma de conhecimento, que amplia a concepção de mundo do sujeito.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A construção deste trabalho se deu por meio de pesquisas bibliográficas e webgráfica, pesquisa documental, de base qualitativa. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), pesquisa documental “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Acerca da abordagem da pesquisa, pode-se utilizar as palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), quando lembram que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Para fazer-se pesquisa qualitativa, o pesquisador busca não fazer uso de processos estatísticos; a dinâmica dos fatos, do seu objeto de investigação não é analisado com dados numéricos. Caracteriza-se como um estudo descritivo, onde busca interpretar os elementos constituintes da pesquisa em sua totalidade, incluindo, assim, o contexto social, político e econômico dos aspectos investigados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Deste modo, para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como estratégia de pesquisa a análise documental e pesquisa participante. Lüdke e André (1996, p.38) colocam que são considerados documentos “materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas,[...] , jornais, revistas, discursos, [...] e até livros, estatísticas e arquivos escolares”, onde se busca compreendê-los como meios de comunicação, pois foram elaborados com certo propósito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O documento analisado fora o livro didático do 5º ano da coleção Conectados, denominado Conectados Arte, o qual aborda a disciplina Arte. Como categoria de análise, assim como já mencionado, escolhe-se o conteúdo abordado no material didático - seus textos e imagens - na qual, buscaram-se algumas relações destes com as peculiaridades do campesinato. O livro da editora FTD faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nos anos 2019, 2020, 2021, 2022 e está disponibilizado nas escolas públicas brasileiras.

A análise que o estudo propõe versa sobre um exemplar que não pertence ao PNLD Campo, estando em uso nas escolas do campo. Portanto, quer-se, justamente, analisar em que medida este livro didático é relevante para a educação do campo, quais são as representações da cultura camponesa que ele aborda e que pode possibilitar a contextualização com o rural. O

referido exemplar foi produzido por três autores, estes que, diante das informações trazidas no próprio material, apresentar ter alguma formação relacionada ao componente curricular cujo livro aborda: Arte. Contudo, encontram-se divergências, quando não apresentam alguma formação relacionada à Educação do Campo.

O livro Conectados Arte está dividido em duas unidades, onde cada uma destas possui dois capítulos. A unidade 1 está intitulada como Imagens em Movimentos; o capítulo 1, denominado: Cinema: fábrica de sonhos e o capítulo 2: O cinema: arte de muitas linguagens. A unidade 2, tem como título Arte agora. Seu capítulo 1 chama-se Arte do presente, o capítulo 2: Histórias e Tecnologias na música. Como o nome da coleção deixa entender – Conectados – os temas/conteúdos abordados são relacionados às tecnologias, sendo estas, abordadas e solicitadas na maioria das atividades propostas e nos textos.

A sétima arte, o cinema, é uma das linguagens da arte abordada com grande veemência no material, aparecendo na unidade 1, em seus dois capítulos. A unidade 2 focaliza a discussão em duas artes: a dança, no capítulo 1, e a música, no capítulo 2. Os discursos dos textos giram em torno dos artefatos relacionados as tecnologias, como já colocado, expondo a necessidade do acesso à estas, fato que é visto devido a discussão trazida no material.

Logo, as populações do campo, identificadas, segundo a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros sujeitos que produzem suas condições materiais de existência em meio ao trabalho rural, aparecem no material didático analisado, por vezes, esquecidos. São poucas as discussões voltadas aos mesmos, para suas necessidades e peculiaridades.

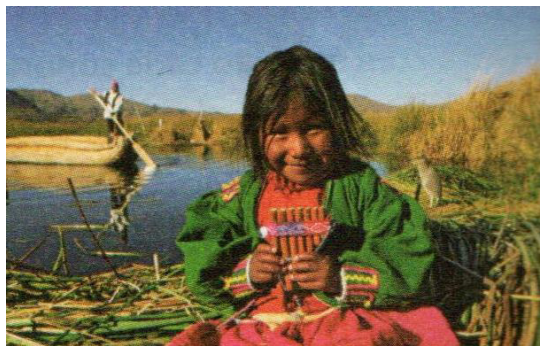
Sendo assim, o livro traz alguma discussão acerca das questões relacionadas ao campesinato, a partir do capítulo 2 da unidade 1, quando, ao abordar conceitos sobre o cinema, apresenta uma imagem do filme Tainá, a origem, onde mostra uma garota indígena brincando na natureza, com a representação ainda genuína do índio, que vive na mata, mora em ocas, ou seja, a imagem colonialista que, apesar dos séculos perpassados, ainda permanece inalterada.

Figura 1- Criança indígena Wiranu Tembé como atriz em cena do filme Tainá, a origem.



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.30

Figura 2- Criança indígena com flauta de Pã, às margens do rio Titicaca, no Peru.



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.94.

Há um silenciamento acerca desses sujeitos no livro didático e isso não ocorre de modo ingênuo. A maneira como os indígenas são apresentados nesses materiais vinculados nas escolas, o modo passivo, em que mesmo são vistos, ocorre, segundo Arroyo e Fernandes (2011), em virtude de processos políticos de segregação dos setores sociais, econômicos e culturais da sociedade. Há uma visão muito simplista deste, acrítica, que não oportuniza, inicialmente, reflexões acerca das vivências artísticas-culturais do povo indígena.

Lamas, Vicente e Mayrink (2016), lembram que essa forma deturpada que caracterizou os indígenas por anos e que, por vezes, ainda ocorre, passou a sofrer críticas em meados dos anos de 1970 em meio ao Movimento Social Indigenista, que fez surgir organizações dos povos indígenas à nível nacional e que acarretaram prerrogativas legais à luz dos direitos à estas populações.

Em outro momento, ao discutir sobre danças e exibir fotografias com cenas de grupos apresentando danças populares, é mostrada uma dança folclórica rural, Cateretê, no interior de São Paulo:

Figura 3- Grupo dançando Cateretê, na Festa do Divino Espírito Santos, em São Luiz do Paraitinga- SP



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.52.

Percebe-se que o referido livro deixa em modo secundário muitas questões relativas ao campo. Todavia, é notório que sua proposta não foi feita especificamente para as escolas do campo, pois sua composição de conteúdos e abordagens enaltecem

outros contextos sociais e culturais. Em decorrência, muitas questões artísticas-culturais desse espaço serão esquecidas, fato que respaldará na bagagem cultural e na construção identitária dos estudantes.

Compreende-se, pois, que o material apresenta uma relação muito tímida entre a Arte e a cultura do campo. As poucas possibilidades que são trazidas para tal discussão, não permitem, de fato, explorar, conhecer, analisar as distintas práticas artísticas das populações camponesas. Assim, compreender a cultura e os contextos onde o aluno está imerso, através do material, por vezes, não é possível porque o livro obriga vivenciar a cultura sem nenhuma relação para com o espaço desse sujeito.

Os textos, por sua vez, não oportunizam problematizações sobre a realidade do campo. Pode-se colocar que são textos técnicos, que trazem informações sobre as artes apresentadas, mas não produzem efeitos críticos, têm caráter meramente informativos. Não se contextualiza os espaços cujo alunos fazem parte. Entende-se, partindo desse olhar, que muitas coleções didáticas são inadequadas para as escolas do campo, uma vez que estas trabalham e se organizam em meio à uma especificidade. Fazendo uma análise dos conteúdos do livro Conectados Arte – 5º ano, percebe-se que os mesmos são, em sua maioria, voltados à realidade urbana e assim, não discutem as questões inerentes ao camponato.

O cinema internacional é apresentado em mais de um capítulo e outras expressões artísticas que lembram com veemência a cidade também são trazidas no material, como se pode observar nas imagens abaixo:

Figura 4 –Cartaz de filme apresentado no livro: Monstros S.A (direção de Pete Docter, David Silverman e Lee Unkrich, 2013).



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.64.

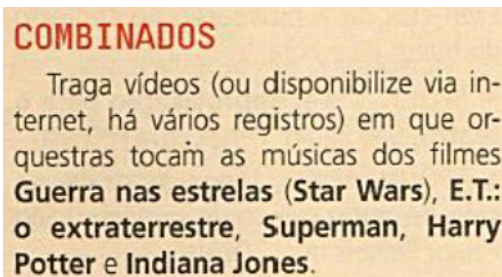
Figura 5- Obra de arte contemporânea, criada pela artista japonesa Yayoi Kusama, Argentina,



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.20.

Não obstante, vê-se que a proposta do livro, assim como já colocado, busca um vínculo entre arte e tecnologias digitais. Isso é perceptível pelos conteúdos trazidos, que abordam questões relativas ao cinema, música, dança, arte contemporânea. Tal relação se dá pelo modo cujos conteúdos são discutidos, que deixam entender a necessidade do aluno e da escola possuir dispositivos digitais para fazer uso do livro:

Figura 6- Atividade sugerida no livro.



Fonte: Livro Conectados Arte: 5º ano, 2018, p.64.

No entanto, segundo pesquisa de Munarim (2014), constata-se uma grande precariedade quanto ao uso de tecnologias digitais no campo, bem como em suas escolas, que apresentam grandes deficiências estruturais e falta de ambientes diversificados para produção de conhecimento. De acordo com a mesma autora, é dado um relevante papel às tecnologias digitais, logo, sabe-se que há, ainda, uma grande desigualdade quanto ao acesso às mesmas. De tal modo:

Grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade, assim como o mobiliário que não servia mais nas escolas urbanas era destinado às escolas de zonas rurais (MUNARIM, 2014, p.96).

Esta fala reflete sobre a dicotomia entre campo e cidade, onde esta última é vista com olhares superiores, maiores prestígios, portadora de uma estrutura político-social imponente. O campo, por sua vez, analisado com olhares secundários, inferiores, deixando sempre entender que seus sujeitos não precisam de nenhum tipo de instrução, pois isso seria direito daqueles que vivem nos espaços urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem teórica apresentada fez compreender que a educação para os povos do campo foi, por décadas, algo compensatório, pois a concepção que havia era que estes sujeitos não precisavam aprender, porque era preciso manter-se o domínio sobre eles. É, então, em meio às lutas sociais que a história desses sujeitos segue novos caminhos.

No leque de direitos conquistados, a educação do campo se configura em uma proposta educativa que deve considerar as questões socioculturais do povo que reside e lança sua força de trabalho no campo. Deste modo, a educação, diante de política específicas para o campesinato, deve contemplar as necessidades e interesses desses sujeitos. Dentre tais políticas, tem-se a disseminação de material didático, neste caso, o livro didático, visto como importante recurso didático e permeado de intencionalidades ideológicas.

Diante disso, compreendeu-se que o mesmo, de acordo com sua organização didática, pode contribuir para a construção de identidades. Contudo, a partir da análise feita do livro Conectados Arte – 5º ano, foi percebido que este livro não representa, em seus discursos e imagens, problematizações sobre a realidade do campo, tampouco proximidade com a mesma, deixando, por vezes, esta especificidade na penumbra.

Logo, os raros momentos em que há a presença de algum elemento que remete à vida no campo, não oportunizam a construção da identidade desses povos, enquanto sujeitos que fazem parte de um todo, bem como não permitem uma análise crítica, deixando, assim, tais lacunas a serem repensadas quanto a escolha e uso do material didático para crianças do campo.

Como já mencionado ao longo dos escritos, o livro traz, em toda sua organização didática, a cultura urbanocêntrica, deixando-a como centro de discussões em todo material. Assim, expressões artísticas-culturais, a relação entre os discursos da arte e a educação do campo é, neste material, algo secundário.

Concomitante a isso, há uma forte relação entre a arte e tecnologia, fato que fortalece, ainda mais, o nexos para com a cultura urbana, não querendo afirmar que o campo não deve ter avanço tecnológico, pois compreende-se que o mesmo vem buscando diminuir os dilemas que o coloca inferior à cultura urbana, buscando dentro de suas especificidades, fazer-se presente na produção cultural, mas se referindo à uma realidade conhecida, onde o campo e suas escolas, ainda sofrem com a falta de aparelhos midiáticos, configurando-se, por vezes, arcaicos.

Assim, compreende-se que o mesmo não apresenta enfoques que permitam a construção de identidade do aluno do campo, a partir do componente curricular que aborda: Arte. Desta forma, impossibilitando tal formação identitária, vê-se que este material faz crescer a dicotomia entre campo e cidade, de modo que o uso deste poderá ser interpretado como uma maneira do campo se assemelhar à cultura urbanocêntrica.

Diante da experiência docente com este livro didático, ficou notório que o uso de materiais midiáticos para auxiliar o seu uso é, sem dúvida, um fator primordial. Contudo, a realidade cuja experiência ocorreu, não oportunizara tais elementos, logo, tal fato não impossibilitou o uso do material, mas dificultou muitas vezes. Atenta-se, assim, para maiores reflexões e estudos acerca do ensino de Arte enquanto aspecto relacionado a construção identitária dos sujeitos, bem como às questões referentes aos materiais midiáticos/tecnológicos no âmbito das escolas camponesas, tendo em vista à grande ausência desses nestes espaços.

Não obstante a isto, a pesquisa apresenta como contribuição/proposta de intervenção a necessidade de haver uma formação para professores do campo, onde se discutam, no âmbito destas, o ensino de Arte na perspectiva da educação do campo, havendo, assim, a necessidade de relacionar os aspectos artísticos-culturais desta disciplina com a realidade camponesa, com vistas à construção da identidade de suas populações.

Em uma perspectiva mais abrangente, vê-se que cursos de ensino superior, à saber: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Artística, precisam ampliar suas discussões para os mais variados contextos socioculturais, à medida que os discursos não tenham como discussão central o espaço urbano, mas que vão além, oportunizando o

conhecimento sobre os aspectos camponeses, levando em consideração as diversas realidades existentes no campo: agricultores familiares, ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, caiçaras e outros sujeitos que produzem condições materiais de existência nesse espaço.

Concomitante a isto, é dada grande necessidade e importância à graduação em Educação do Campo, uma vez que a diversidade sociocultural existentes no espaço, exige políticas de formação docente específicas que permitam compreender e reconhecer as peculiaridades desses sujeitos e de seus contextos.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, M. G. FERNANDES, B.M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
2. ARROYO, M.G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, V.3, n^o1, p.28-49, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.
3. Sara Ingrid. *Educação Rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
4. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.
5. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.
6. BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 jul. 2017.
7. BRASIL. *Lei n^o 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.
8. CORACINI, M.J.R. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2^a edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

9. GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, V.29, nº1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
10. HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
11. KRIPKA, R.M.L; SCHELLER, M; BONOTTO, D.L. *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Educação*, V.2. p. 242-247.
12. LAMAS, F.G; VICENTE, G.B; MAYRINK, N.S. *Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica*. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14973>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
13. LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.
14. MARTINS, J. S. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
15. MARX, K. ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.
16. MUNARIM, I. *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação).- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2014.
17. PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: < books.google.com.br >. Acesso em: 19 jun. 2020.
18. PIANOWSKI, F. Educação do campo e o ensino de artes visuais: contexturas. *Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*. V.6. p. 70-77, jul. 2014.
19. PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
20. ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes. 1986.
21. SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 1.ed. São Paulo: Editora autores associados Ltda, 2007. E-Book. ISBN: 979-85-7496-322-8. Disponível em: < books.google.com.br >. Acesso em: 18 jun. 2020.
22. SILVA, C; FILHO, I.D.C. Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis. V. 3 nº1 p. 76-103 jan./abr. 2018.

23. SILVA, M. S. Educação como direito: Reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: _____. *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009.

24. SILVÉRIO, B.M.S. *As identidades dos alunos nos livros didáticos de espanhol*. Disponível em: <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/241>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Desafios e potencialidades da construção do território Procampo na Uneal: interdiscursos na formação de professores do/no campo em Alagoas¹

Challenges and potential of the construction of the Procampo territory at Uneal: interdiscourses in the training of teachers from / in the countryside in Alagoas

Isis Caroline Ramos Oliveira⁽¹⁾; Maria do Socorro Barbosa Macedo⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-0809>. Secretaria Municipal de Educação - Arapiraca- Al – Recreador Infantil, Brasil. Email: oliveiraisis5@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-0291-2786>. Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus Santana do Ipanema, professora, Brasil. E-mail: socorro.macedo@uneal.edu.br.

ABSTRACT: The object of this study will be the Support Program for Higher Education in Licentiate in Rural Education (PROCAMPO) at the State University of Alagoas (UNEAL). The objectives of this proposal for teacher training, promoted by the Ministry of Education and approved in 2006, aim to encourage public universities to consolidate degrees aimed at the final years of elementary and high school in rural schools. The theoretical-methodological conceptions that cross its curriculum base indicate the presence of other meanings for the education of / in the field, guiding it from the perspective of social law and respecting the differences intrinsic to the dynamics experienced by its social actors. Guided by the Pedagogy of Alternation and by the unfolding of the articulation between university - field of systematization of knowledge - and the school floor, a fruitful debate takes place with the foundations of science and the narratives that emerge from this movement. In Alagoas, PROCAMPO / UNEAL emerges as a space for research and construction of basic knowledge to meet basic education in different municipalities and their rural areas. Thus, a perspective of (re) existence of the knowledge that inhabits such landscapes, confirming a political and cultural commitment by recognizing and valuing the ways of life of those who live and work in the countryside. It is a case study, anchored in the qualitative research paradigm, based on the sensitive listening of the narratives brought by the different actors in the development of the pedagogical proposal. We mediate such analyzes by institutional documents and studies developed in the structuring of the conceptual field of rural education, thus establishing the emergence of the corpora of this research. We used authors such as: Antunes-Rocha (2009), Arroyo (2011), Calazans (1993), Caldart (2002, 2008), Gohn (2001), Leite (2002), Molina (2012), Munarim (2008) as company in this writing), Nóvoa (1992, 2009), Sacristán (1999), Tardif (2002), Veiga (2010), among others. The research findings show that Procampo at Uneal, since its beginning, considered methodologies as prominent to those that dialogue with the identities of the subjects in the field, with the life stories of the teachers who work in this space, thinking such concepts as necessary for the constitution of skills and the exercise of teaching that meets the singularities present there.

KEY-WORDS: Rural Education, Teacher training, Procampo / UNEAL

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap16

INTRODUÇÃO

...A mão sirva de exemplo [...].
O pintor, lápis ou pincel na mão, alinha, desenha, enquadra,
traça ,esboça, debuxa, mancha, pincela,
pontilha, empastela, retoca, remata.
O escritor garatuja, rascunha, escreve, reescreve,
rasura, emenda, cancela ,apaga.
(Alfredo Bosi)

A partir de Bosi (1977), fundo no texto uma reflexão em torno da arte da escrita, não meramente, para enaltecer o poder que emana dessa ferramenta e de seus múltiplos arranjos. Mas, sim, para pensar sobre processos que constituem o sujeito e os modos como suas escrituras ganham visibilidades. Foram/são extraídos de tempos, lugares, atravessadas por rastros de subjetividades, sonhos e desejos ou foram substituídas pelos formalismos que não permitem que outros olhares e interpretações componham essa escrita? A prática da *escrita de si* é um exercício político de marcação de uma escrita revisitada e constituída por nossas “*escrimemórias*”. Um modo de inaugurar uma autoria, produzindo um conhecimento em que as paisagens e os lugares que compõem o repertório dos “guardados na memória” do sujeito escrevente, possam também ser elementos para suas composições.

Propositamente, parto dessa reflexão na tentativa de apontar dois elementos preciosos à composição do texto: o primeiro diz respeito à construção de um sujeito/mulher do campo e seu processo de formação de professora. O segundo, diz respeito ao PROCAMPO e a perspectiva de colocar em movimento outros discursos formadores, provocadores de deslocamentos no modo de vida dos sujeitos que habitam o território do campo. Ou seja, considerar a presença, as marcas de uma interdiscursividade. Aquela que leva em conta as contradições, os processos de apagamentos e negação das múltiplas linguagens que compõem, secularmente, as vivências dos sujeitos do campo (FISCHER, 2012).

Rasuras, emendas, apontamentos que vão mesclando a construção de um texto que nasce de incursões realizadas nos espaços do Procampo- Uneal, resultantes não só de um compromisso acadêmico para finalização do curso de pedagogia no ano de 2018. Mas, sobretudo, do desejo/escrita de colocar em discussão temática tão cara à minha formação pessoal e profissional. Ou seja, que *rastros* foram tecendo a professora e quais contributos, como sujeito/mulher da zona rural de Santana do Ipanema-AL, foram adicionados ao olhar de pesquisadora?

Elementos tencionadores à compreensão dos processos formativos trabalhados no Programa e os modos como essa formação vêm se desenhando no chão da escola da educação básica de distintos municípios alagoanos. Digo isto por considerar, que o Procampo representa uma marca na história da educação do campo alagoana. Uma janela que, ao se instituir, passa a projetar outras perspectivas, abordagens, relações de poderes e posicionamentos acerca dos saberes de homens, mulheres e crianças que vivem nos espaços rurais, protagonizando a Uneal, uma abertura para a coprodução do campo conceitual da Educação no/do Campo no Brasil e em relevo no estado de Alagoas.

Organizamos o texto em torno de um triplo movimento, no intuito de compreender aspectos relativos ao sujeito do campo e seus modos de vida, as políticas educacionais voltadas para esses grupos e a formação de professores como uma janela importante na relação sujeito, conhecimento da realidade, apropriação e produção de saberes. Os elementos, aqui reunidos, devem compor um instigante convite para reconhecer e legitimar modos de pensar sobre os sujeitos e suas ruralidades. Modos estes, que provocam interrogações, [in]certezas, imprevistos e surgimento de outra história.

Apoio-me nas palavras da escritora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, para refletir sobre a relação território x sujeitos e o perigo da “história única”. Consideramos um potente argumento para pensar acerca da construção dos estereótipos e da homogeneização de identidades culturais a partir da relação urbano-rural. Que dispositivos foram utilizados para que o discurso do *jeca-tatu*, do *matuto*, do *desprovido de cultura* e [sobre] vivente de um *não lugar* tomasse corpo na sociedade dita moderna? Como nessas assimétricas relações a educação foi se [in]conformando? Ensejamos, neste texto, um encontro com outra [s] história[s].

Sobrevoos históricos... fragmentos de discursos sobre a educação no espaço rural

O título que abre esta seção sugere, de maneira imperativa, que façamos uma breve incursão histórica no intuito de não simplesmente situar o objeto de estudo, mas, sobretudo, trazer elementos que foram, sistematicamente, invisibilizados, fragmentados e negados durante a história da educação brasileira. São eles fundamentais para que possamos ampliar e valorar o exercício dos direitos e a perspectiva cidadã da educação pós Constituição de 1988.

Contrapontos basilares ao entendimento de como no panorama das políticas públicas, em relevo as de educação, diferentes interesses engendram um projeto de educação dicotomizado e que clama por ações afirmativas. Estas devem operar no rompimento de um conhecimento fragmentado, descontextualizado e segregador das subjetividades e das minorias sociais. Na cena, encontram-se as populações do campo e o *desejo-encontro* por uma educação *não aos pedaços*, e sim, sustentada por um olhar complexo, integral, guiado por concepções epistemológicas propositoras de rupturas com reducionismos, determinismos e discursos preconceituosos, reduzindo os espaços rurais a um *lugar a ser superado*.

O interesse, aqui, é envidar esforços para dar destaque a essa perspectiva de educação: que enalteça os territórios, colocando-os como produtores de vida, de saberes, memórias e de uma cultura que assuma a vanguarda na resistência. Que possamos, em nossas escrituras, explorar/conversar/denunciar a maquinaria sustentada por concepções colonizadoras ocidentais/etnocêntricas que negam a diversidade cultural e o protagonismo lá existente. Reiteramos, ainda, que o sujeito do campo é narrado de forma recorrente (na literatura, na mídia, nas narrativas justificadoras para gestão de algumas políticas públicas), por uma gama de enunciados que romantizam essa realidade ou que sugerem um distanciamento dela das representações atribuídas aos sujeitos contemporâneos.

A partir de Moraes (2019) e sua discussão acerca das imagens que representam o Nordeste e os ditos acerca da região desde seu nascedouro, a autora apresenta um conceito importante para problematizar o que considera *imagens bumerangues*. Afirma que, tais imagens quando repetidas por muitas vezes, podem matar. Amparamo-nos, neste conceito,

para pensar não só o sujeito do campo, mas outros marcadores sociais importantes como raça, etnia, gênero, credo, cultura, territorialidade e outros, permeados por *imagens reincidentes*, aquelas que mesmo estando em outro momento político social, insistem em voltar. Desse modo, é crucial que no espaço de formação docente sejam construídos outros modos de pensar, discursos que quebrem esse movimento, insurgindo imagens com significados críticos sobre o currículo e os saberes que o conforma. Visto que, ainda, reverberam fortes práticas excludentes, atravessadas por um discurso colonizador, que não fortalece as marcas identitárias das crianças e jovens no lugar que habitam.

Não é possível tratar dos currículos, dos processos de escolarização sem pensar nas relações de poderes que se estabelece [ram] no espaço rural, nas lutas travadas pela terra e pelo direito de viver nela; no estabelecimento de uma educação que seja reflexo das práticas cotidianas, linguagens e ritos que a forme. Por isso, são tão caros no debate acerca da educação dos povos do campo, os aspectos políticos, ideológicos e históricos como forma de situar essa construção.

Segundo Silva (2004, p. 1), a escola brasileira, em seus primórdios, e até final do século XX, era inacessível para grande parte da população rural, servindo apenas para atender as elites. Ghiraldelli (2006) constata que, somente a partir de 1930, o cenário educacional, de modo geral, teve os holofotes voltados para si, em função do manifesto escola novista, bem como em decorrência da urbanização e industrialização do país. Boa parte da população passou a idealizar que seus filhos poderiam, uma vez estando fora da zona rural, escapar de sua “realidade” e do serviço braçal desgastante. Assim, o acesso à educação gerado pela urbanização e industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator gerador de mudança social, contribuindo, massivamente, para o êxodo rural.

Conforme Leite (2002, p. 28), a sociedade brasileira iniciou suas tentativas de consolidação da Educação Rural, a partir “do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”, a partir do momento em que sujeitos do campo migram rumo à industrialização, emergem de forma mais gritante as diferenças educacionais, sociais e políticas.

Para a contenção do êxodo rural, surge um movimento pedagógico de escolarização da população rural, denominado Ruralismo Pedagógico, que objetivava a permanência dos sujeitos na terra. Bezerra Neto constata que:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis atividades do seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 11 e 15).

Tal perspectiva reforça ainda mais os preceitos de uma educação que não atende as dinâmicas sociais vividas pelos sujeitos do campo. Se, anteriormente, com o setor econômico

inteiramente dependente da agricultura, já era considerada desnecessária, tampouco seria importante agora, visto que a agricultura não era mais a única fonte de renda nacional.

É evidente que a ideologia presente no modelo de Educação Rural, naquele momento, reforçava que os conhecimentos a serem aplicados nas escolas rurais eram aqueles minimalistas, de pouca utilidade, apenas para, segundo Arroyo (1999, apud AZEVEDO, 2007), ensinar a plantar e colher alimentos para sua própria sobrevivência. Sendo a Educação Rural, um meio utilizado para a ancoragem do homem no campo, de caráter manual, ocorrendo, principalmente, por meio das lavouras dos grandes latifúndios, vai se constituindo nitidamente uma compreensão dicotomizada entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A implantação de programas educativos, nas décadas de 1940 e 1950, na maioria dos estados brasileiros, visava fixar o homem no território rural, desenvolvendo as pequenas comunidades. Tais programas foram criados pelo Ministério da Agricultura, Ministério da Educação e Saúde, em parceria com organizações norte americanas. Conforme Calazans (1993), estes programas trazem em sua natureza uma realidade diferenciada da vivida pelas populações do campo no Brasil, despertando certa resistência por parte das comunidades em sua adesão.

Percebe-se que as tentativas de proporcionar a educação nacional rural, por meio dos programas “transplantados”, não trouxeram os resultados esperados. Bezerra Neto traz um apanhado de como foram os primeiros anos do séc. XX:

Podemos constatar que durante a primeira metade do século XX, o país passou por grandes transformações no setor tecnológico, sem contudo, atender à demanda por educação da população, a não ser na estrita medida das necessidades do desenvolvimento do capital (BEZERRA NETO, 2003, p. 91).

Os anos 70, no Brasil, foram marcados pelas “lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente”. (GOHN, 2001, p.53-54). É um momento de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. Educacionalmente falando, sobressaem as iniciativas da alfabetização de adultos, de educação popular, através da educação política, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Neste período, ganham força as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no Estado do Espírito Santo, baseando-se na Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental. Estas surgiram no final dos anos 60 e, em 1976, nasce a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM).

Na década de 80, o Movimento Sem Terra (MST) consolidou-se, de forma combativa, na luta pela reforma agrária no Brasil, contribuindo para uma reflexão e uma prática de educação do campo, construindo pontes de resistência e organização de saberes pautados na realidade de seus sujeitos (CALDART, 1999). Entendendo que o repensar da educação deve ser mediado pelo grupo a quem esta será destinado, considerando os interesses expressos por intermédio dos movimentos sociais, sendo estes saberes compreendidos e reelaborados nas relações sociais dos atores envolvidos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 garante a educação como um direito de todos, criando um espaço de elaboração de políticas públicas voltadas às camadas mais

populares, além de um ambiente político promovedor da afirmação de uma cultura de aceitação dos direitos e respeito às diferenças. Referindo-se a educação na atual Constituinte, Casagrande esclarece:

No que diz respeito à educação, na Carta de 1988, esta foi proclamada como um direito de todos e dever do Estado. Dessa forma, a educação é transformada em um direito público subjetivo, independentemente dos indivíduos residirem nas áreas urbanas ou rurais e, com isto, os princípios e preceitos constitucionais da educação passam a incorporar todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país (CASAGRANDE, 2007, p. 63).

Ainda referenciando a educação, a Constituição Federal de 1988 tramitou na Câmara dos Deputados o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou em “um debate democrático da comunidade educacional” (ARANHA, 2008, p. 324), sendo aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Atual LDB expressa que o ensino ministrado nas escolas compreende apenas um dos processos formativos do ser humano, deixando a margem os demais processos formativos dos sujeitos. Com relação à educação dos povos do campo, a LDB 9394/96 foi significativamente promissora, trazendo avanços. O artigo 28º, referindo-se à oferta da educação para os sujeitos do campo, prevê currículos e metodologias adequadas aos interesses da comunidade; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho, tornando-se nítida nas bases legais a adequação da escola à vida do campo. Conforme o mesmo:

Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III -adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, art. 28º).

O inciso XI do artigo 3º enfatiza que a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais deve ser um dos princípios do ensino. O artigo 12º traz as incumbências dos sistemas de ensino, assegurando que os mesmos devem se articular com as famílias e a comunidade buscando a criação de processos de integração entre sociedade e escola.

Leite (2002, p. 54) afirma que a referida LDB trouxe avanços significativos para a educação no campo, apresentando “a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à rural de certo modo desurbanizado”. Partindo dessa ótica, pode-se considerar a aprovação da LDB 9394/96 uma conquista imensurável dos movimentos políticos e sociais do campo, como também da sociedade civil brasileira como um todo.

Esse embate por uma educação do e no campo, nascida dos e nos movimentos sociais do campo, repercutiu nacionalmente e gerou o que Munarim (2008) nomeou de Movimento Nacional de Educação do Campo. O autor coloca que a experiência acumulada pelo MST com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como sua própria trajetória de movimento

pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 59).

Emerge um novo pensamento em torno da educação que leva em consideração a cultura e os valores dos sujeitos, que respeita os saberes adquiridos no cotidiano e as particularidades dos lugares onde as pessoas vivem e sobrevivem.

Voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Fazendo menção a Caldart (2002), a mesma remete-nos a questão de que os sujeitos do campo devem ter uma educação que os proporcionem viver *no* e *do* campo, ela esclarece: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

Em 2002, instituiu-se as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Esta, em seu Parágrafo Único do artigo 2º, definiu com nitidez o conceito de escola do campo defendido pelos sujeitos sociais que se vinculam a mesma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, definindo, também, com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo, no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Sendo assim, podemos perceber uma diferenciação entre Educação Rural e a Educação do Campo, tendo em vista que possuem objetivos diferentes. A primeira visa uma educação para a permanência do homem no campo, no sentido de explorar sua força de trabalho, dando-lhe apenas conhecimentos ínfimos para que os sujeitos apenas exerçam o seu trabalho. A segunda coloca-se numa posição de valorização do homem do campo,

remetendo ao seu modelo de educação um olhar contextualizado com a comunidade local onde a escola está inserida.

Formação Docente: Viés Democrático e Emancipatório no Espaço Camponês

A formação de professores do campo estabelece de forma clara que o desafio é o de desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem que possa convergir numa experiência formativa, nos termos formulados “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (MAAR, 2003, p.27). Esse rompimento de amarras educacionais que colocam o conhecimento adquirido na formação dos professores como algo meramente técnico e que sempre dará certo se seguido como uma receita tem colocado em nossas escolas profissionais alienados, conteudistas e passivos. Refletindo assim, no processo educacional brasileiro especificamente nas escolas do campo.

Concordando com Nóvoa (1992), a formação não está separada do saber e nem é indiferente à escola, que não pode mudar sem o envolvimento e empenho dos que a formam (educadores e educandos), que, por sua vez, não podem mudar sem a transformação das instituições. Para que a mudança na formação dos educadores ocorra, deve haver a articulação com a mudança de escola e projeto de sociedade. Pensar por este prisma nos permite afirmar que a formação do educador do campo não pode ser indiferente a realidade da escola, pois esta é um território de formação humana e cidadania.

Caldart (2000, p.50) explicita que “olhar a escola como um lugar da formação humana significa dar-se conta que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculadas a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas” e continua “quando os professores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir”, bem como o verdadeiro significado de ensinar e aprender.

A formação do docente do campo precisa atender a matrizes que tenham como argumento básico o campo como lugar de conhecimento. Arroyo (2011) indica que a formação do educador do campo necessita partir da própria dinâmica do campo, sendo radical e a radicalidade maior tem que vir da realidade em que trabalha da especificidade do lugar, das particularidades dos sujeitos reais do campo, de como se organizam, pensam, trabalham etc. Nessa perspectiva, Molina e Sá (2011, p. 55) defendem que se forme um “educador capaz de se enraizar na comunidade e de se relacionar com ela, compreendendo o mundo da comunidade (que é diferente do mundo da escola), nele se inserindo (não basta apenas morar) e vivenciando seus processos educativos”.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi aprovado em 2006 pelo Ministério da Educação e Cultura. Este objetiva apoiar e promover a formação inicial superior dos docentes do campo em licenciatura plena, no espaço das universidades públicas em todo o país, utilizando-se da estratégia de formação por áreas de conhecimento em regime de alternância pedagógica para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (BRASIL, 2009).

Considerando que a realidade camponesa impõe um profissional possuidor de uma formação ampliada, multidisciplinar, que repense os currículos, conteúdos, metodologias, espaço e tempo da escola. Costa (2012, p. 81) aponta para a organização em regime de alternância pedagógica entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), tendo por base a experiência dos cursos do PRONERA, assim como dos Centros Familiares de Formação por Alternância, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais. Tem-se assim, o desenho de um curso diferente dos moldes consolidado na academia. Entendendo alternância como uma relação escolar que vai para além do âmbito familiar, adotando assim “[...] o sentido da comunidade enquanto espaço físico, social e político como dimensão formativa” (MOLINA; SÁ, 2011).

A proposta de Licenciatura em Educação do Campo engloba duas dimensões: a necessidade de formação docente para atuação nas escolas do campo e a possibilidade dessa formação ser realizada sob uma nova ótica de racionalidade científica, articulando os saberes por área do conhecimento com o ensino disciplinar, um novo prisma político pedagógico em relação à ciência e ao saber, desconstruindo as concepções fracionadas herdadas do séc. XIX.

Os cursos passam a ser realizados a partir do ano de 2007, na perspectiva de programa e designado por PROCAMPO. Visando a implantação célere, o MEC convidou 07 universidades federais (UFBA – Universidade Federal da Bahia, UFPA – Universidade Federal do Pará, UnB – Universidade de Brasília, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, UFS – Universidade Federal de Sergipe, UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná) que já acumulavam experiências com a formação docente do campo para a implantação do projeto piloto. Desse montante, 04 (UFS, UFMG, UFBA e UnB) iniciaram os trabalhos no mesmo ano em questão.

Após a experiência vivenciada nos projetos pilotos, o MEC lança dois editais nº 02/2008 e nº 09/2009 na perspectiva de apresentação de projetos para a criação de novas licenciaturas do campo, bem como dando nitidez ao objetivo do Procampo, de impulsionar e apoiar “projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações” (BRASIL, 2009, p. 01). Tais editais tornam pública a institucionalização do PROCAMPO, emergindo uma política específica de formação para os docentes do campo. Por meio destes, diversas universidades públicas espalhadas no território nacional tiveram seus projetos aprovados, passando a oferecer a Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC).

Percebendo a real necessidade de um curso de licenciatura que atendesse as demandas das populações rurais de Alagoas, bem como a lacuna existente na formação de professores no âmbito da UNEAL, funda-se a oportunidade de envolvimento entre os movimentos sociais e a própria Universidade, nascendo à relação ensino, pesquisa e extensão voltada às concepções epistemológicas que discute com e para os sujeitos do campo. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi autorizado a ser implantado na UNEAL por meio da resolução Nº 02/2013 CONSUL/UNEAL publicada no Diário Oficial de Alagoas em 03 de maio de 2013, tendo como instituição mantenedora o Ministério da Educação (MEC), representado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio de convênio entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a

Universidade, sendo este mantido na Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, no município de Arapiraca, agreste alagoano.

Denominado como Curso de Licenciatura em Educação do Campo, de modalidade presencial, possui carga horária de 3.560 horas, duração de 04 anos, dividido em 08 semestres e funcionamento diurno/noturno, ofertando aos concluintes destes os títulos de Licenciado em Educação do Campo nas áreas de concentração, quer seja em Línguas, Artes e Literatura; ou em Ciências da Vida, da Natureza e Matemática.

Por se tratar de um curso de formação de professores do campo, este visa à habilitação de docentes para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, conforme a área de concentração. Possui como eixo norteador o ensino, pesquisa e extensão, objetivando na dinamização das atividades de formação, a produção de um conhecimento por área, mediado pela relação com o sujeito camponês e seu contexto de vida. Ademais, as atividades de extensão realizadas dentro do fundamento da alternância integrativa que realiza uma interação entre teoria e prática, colocando o formando como sujeito atuante envolvido com o meio em que vive, promovendo uma reflexão sobre a experiência (GIMONET, 2007, p. 120), objetiva a interlocução das ações realizadas na Universidade com a dimensão sócio profissional dos sujeitos em formação.

Inclinado ao fortalecimento das escolas do campo e de seus docentes, por meio do desenvolvimento de atividades de tempo-escola e tempo-comunidade sob regime da Pedagogia da Alternância, unindo os saberes, produções e vivências dos sujeitos com o que acontece dentro do espaço escolar, rompendo com a insuficiência e inadequação na formação docente que se encontra distante da realidade do campo. Modificando a realidade por meio de ações nas escolas e refletindo sobre o modelo social vigente, valendo salientar que as especificidades da educação do campo em Alagoas focalizam também na diminuição défices educacionais existentes nas escolas rurais por meio de uma melhor qualidade no ensino ofertado, com a formação superior de profissionais que atuarão em tais espaços o que proporciona, a médio e longo prazo, a redução dos altos índices que comprovam os défices educacionais do Estado, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por exemplo.

Tendo como metodologia de ensino o pensamento de Paulo Freire, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNEAL problematiza o currículo numa perspectiva contra hegemônica no processo de produção do conhecimento, trazendo ao debate os sujeitos da classe trabalhadora, sujeitos do campo e participantes de movimentos sociais, a exemplo do Movimento Sem Terra (MST). Ainda sob esta ótica, vemos o letramento como parte fundamental e processo contínuo e integrante do curso, onde as aulas ministradas devem partir das análises sociais e dos impactos recorrentes nas práticas sociais educacionais dos alunos, ampliando os referenciais trazidos pelos discentes através do contato com o conhecimento científico, melhorando sua leitura de mundo e abrindo caminhos para uma visão ampla e crítica de sociedade e educação (PPC – Licenciatura em Educação do Campo, 2015, p.35).

No que se refere à composição curricular, esta ocorre por meio de núcleos temáticos: Núcleo de Educação do Campo e seus Sujeitos; Núcleo de Formação Sócio histórica da Sociedade Brasileira; Núcleo de Conhecimento da Linguagem, Artes e Literatura; Núcleo das Ciências da Vida e da Natureza e Matemática, com o intuito de propor o inter-relacionamento

das atividades, evitando a dicotomização entre teoria e prática. As atividades são realizadas por etapas (intensivas e intermediárias) dentro do regime tempo-escola e tempo-comunidade.

Acompanhamento de projetos sociais, pesquisas escolares e sobre a realidade local, proporcionados por cada disciplina desde o primeiro período, levando em consideração a indissociabilidade entre a teoria e a prática, ou seja, a maioria das disciplinas terá períodos destinados à aplicabilidade, verificabilidade e, construção do conhecimento, a partir de atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão desde o primeiro semestre letivo (PPC – Licenciatura em Educação do Campo, 2015, p.42).

Tal metodologia favorece a integração entre os períodos na Universidade com os períodos nas comunidades, contribuindo para o conhecimento e aprofundamento sobre a realidade dos sujeitos envolvidos. Cada disciplina dispõe as condições necessárias para que o tempo-comunidade aconteça satisfatoriamente sob a orientação e acompanhamento do professor.

Compreende-se que tais ações estão em consonância com o que propõe a Educação do Campo, pois uma prática ativa e reflexiva, realizada e interpretada conforme a realidade concreta que visa à educação para a emancipação humana e condiz com os princípios da Pedagogia da Alternância.

A Formação do Professor do Campo em Foco: Discursos acerca do funcionamento do Procampo na Uneal

Nesta sessão apresentaremos alguns achados da pesquisa a partir de entrevistas realizadas junto aos sujeitos do Programa: gestão, professores e alguns alunos. No intuito de compreender como os processos formativos ocorreram e como têm reverberado no campo de atuação dos professores, já que é uma formação concomitante ao exercício da docência.

Os dados estão organizados em blocos, conforme os seguintes eixos temáticos: Primeiros passos do Procampo na UNEAL – como tudo começou; Da teoria a prática: planejamento e aulas – Tempo Universidade e Tempo Comunidade; O Procampo como espaço de construção de conhecimentos – aspectos compositores da identidade do curso.

Primeiros passos do Procampo na UNEAL – como tudo começou

Levando em consideração a importância do Procampo dentro desse contexto formativo, achamos por bem indagar acerca de alguns aspectos históricos na consolidação programa em Alagoas. As narrativas apontam que a ideia nasce a partir do professor da Universidade Antônio Barbosa Lúcio, em 2008/2009, que submete a SECAD (Secretaria de Educação Continuada e Diversidade) via edital a proposta da Uneal, que foi aprovada. Contudo, por entraves burocráticos junto a SECAD, o curso só veio iniciar em 2011.

O curso tem 60 vagas, sendo 30 de Ciências da Vida, da Natureza e Matemática e 30 para Letras, Artes e Literatura. Em 2011 iniciou o curso e ocorreram algumas paradas, pois o Ministério manda o recurso por ano. Um curso que era pra ser de quatro anos se tornou em cinco anos e meio, mas o realizamos (GESTAO PROCAMPO 2017).

Com relação ao processo de seleção de professores, a gestão afirma que ocorreu por meio de edital público, consistindo em duas etapas: prova didática e de títulos. Aos que comporiam a coordenação dos cursos, além destas etapas, passaram por entrevistas e prova prática, verificando em qual área da coordenação melhor se encaixariam. Após o processo seletivo e assinatura de contrato, imediatamente passaram por processo de formação enfocando o Procampo, a Pedagogia da Alternância e as dimensões teórico metodológicas em que se situa a educação do campo. O perfil do professor era estruturado com especialista, mestres e doutores.

Segundo Arroyo (2007, p.06), “um programa de formação de educadores do campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos”. Percebe-se que o Procampo/ UNEAL explicita em seu projeto pedagógico e nos acompanhamentos que realizamos durante as aulas, essa perspectiva como elemento fundante à formação. Considerando o alunado dos cursos e o seu perfil, o processo de seleção destes ocorreu deste modo:

O Ministério preconiza que as 60 vagas serão para professores efetivos que estão no exercício da função em escolas da zona rural. Após a seleção, as vagas ociosas foram destinadas aos movimentos sociais. O primeiro critério foi o cadastro na Plataforma Paulo Freire, esses dados eram enviados para a UNEAL e eles faziam o vestibular. (...) A turma de letras só tinha um sujeito do sexo masculino e 29 do sexo feminino. Já no curso de Ciências da Vida, da Natureza e Matemática a gente tinha um equilíbrio era quase que 50% de homens e 50% de mulheres. Sendo todos os alunos do interior de Alagoas, conforme indica o PPC (GESTÃO PROCAMPO,2017).

A construção do perfil desses alunos como Licenciados em Educação do campo, promove o cultivo de um processo de formação teórica sólida, porém articulada ao domínio das lógicas do funcionamento e da função social da escola, as relações estabelecidas com a comunidade e com a dinâmica social do território camponês (MOLINA, 2014).

Da teoria a prática: planejamento e aulas – Tempo Universidade e Tempo Comunidade

Entendendo a importância do planejamento como um ato democrático, perguntamos como este foi realizado e quais dificuldades foram apresentadas pelos professores. O planejamento transcorreu de forma a atender os desafios e demandas apresentadas, na relação tempo- comunidade a ser trabalhado nas disciplinas. Desse modo, foi levada em consideração a proposta de um trabalho coletivo, onde coordenações, professores e alunos construiriam caminhos para essa intervenção. A fala do discente deixa transparecer a riqueza desse momento, um processo de interação que criam múltiplos modos de chegar a essas realidades vividas no Programa.

Os momentos de aula (tempo escola e/ou tempo universidade) foram percebidos:

Sempre tivemos muitas dificuldades em relação à infraestrutura na instituição, por não ter o próprio espaço, uma sala de aula específica. Outros problemas também ocorreram, tais como: os alunos que não podiam chegar por falta de ônibus, bem como diferenças de calendário de aulas entre os

alunos do programa e dos cursos regulares, acarretando complicações nos descolamentos. Em relação ao calendário as aulas seguiam a mesma proposta dos cursos regulares, o mesmo tempo, só mudando a questão da Pedagogia da Alternância (Coordenação Pedagógica, 2017).

A Pedagogia da Alternância tem a intencionalidade de uma atuação articuladora entre conhecimento científico e as vivências do sujeito em seu espaço de atuação, oferecendo instrumentalidade para compreender as problemáticas cotidianas vividas pelas comunidades. Desse modo, assumir essa proposta de trabalho, significa propiciar experiências diferenciadoras que articulem teoria e prática. (ANTUNES-ROCHA. et al, 2012). Nessa perspectiva, selecionamos dois registros de um significativo número de ações realizadas.

Figura 1 - Atividade em Igaci



Fonte: Relatório Procampo/Uneal, 2015.

Figura 2 - Dia de campo na Usina Ciência e Praia do Saco



Fonte: Relatório Procampo/Uneal, 2015.

Considerando a proposta pedagógica e o planejamento apresentado, perguntamos acerca de atividades formativas realizadas em parceria com outras instituições ou no espaço do programa. O grupo de alunos juntamente com a gestão do Programa, afirmam uma efetiva participação em atividades como seminários, participação do programa no Fórum Permanente de Educação do Campo, formações em parceria com a UFAL, atividades em parceria com os movimentos sociais do campo e um profícuo debate junto ao Conselho Estadual de Educação. Em se tratando da produção do conhecimento no programa, aconteceram apresentações de trabalhos nos Encontros promovidos internamente, como também no Encontro Internacional de Educação do Campo, realizado na Bahia. Esses

momentos eram considerados como Tempo Comunidade Especial em que os alunos aprendiam em outros espaços.

Fomos para outros espaços que não o rural como Recife, Garanhuns, Olinda, Xingó, Piranhas, Paulo Afonso e outros. Fazendo aplicações em outros cenários, inclusive com disciplina realizada em Glória do Goitá-PE, numa ONG que trabalha com tecnologias alternativas para o campo: reutilização da água, utilização da energia solar, tudo voltado para o homem do campo dentro do viés tecnológico (Depoimento de aluno em agosto de 2017). Nessas viagens maiores, que exigiam um ônibus de 60 lugares, a gente tinha recurso específico pra isso vindo do Ministério, e, quase que mensalmente, a UNEAL dava o apoio tanto quando tinha viagens com os alunos dentro do próprio Estado, com o ônibus, ou para levar os professores para a zona rural para o tempo comunidade, a UNEAL deu esse apoio também. (Coordenação PROCAMPO, 2017).

As realizações dessas atividades consistiam na integralização dos três pilares que sustentam a universidade: ensino, pesquisa e extensão. A concretização supõe a realização de projetos a serem inseridos nas comunidades, bem como a junção de diversos saberes na compreensão das problemáticas de forma ampla, efetiva e resolutiva (MORIN, 2000).

O Procampo como espaço de construção de conhecimentos – aspectos compositores da identidade do curso

Refletindo de modo geral acerca da natureza dos programas, em relação ao tempo de integralização, financiamento e suporte técnico, perguntamos como isto foi gestado para que não houvesse evasão e nem alunos que ficassem sem concluir o curso. A coordenação do Procampo/Uneval apresenta os prazos para que as ações se efetivem: início do curso em setembro de 2011 e conclusão em 2017. No entanto, em virtude das sucessivas quebras de repasse nos recursos tivemos alguns atrasos. A gestão afirma que:

Não era algo que ocorria porque a Uneval não mandava a solicitação, eram entraves burocráticos do próprio Ministério. No último ano fomos para Brasília, passamos três dias lá, de 07 da manhã a 10 da noite batendo nas portas do Ministério da Educação, do FNDE que é de onde saía o recurso e da própria SECADI, que nos deram respostas positivas, mas mesmo depois de tais respostas ainda ficamos três meses e meio esperando. Acabou sendo uma luta com gosto de muita vitória para todos (GESTÃO PROCAMPO, 2017).

Compreendemos os entraves e o compromisso militante do Procampo, no sentido de garantir que os professores, diante do seu exercício docente, tenham seu currículo integralizado e o tão sonhado diploma. Fatores externos as Universidades constituíram múltiplas dificuldades, visto que os recursos eram oriundos do governo federal, MEC/SECADI, via convênio FNDE/Universidade. Em se tratando de evasão ficou claro nos relatórios que “Procampo da Uneval é o programa com o menor índice de desistência e evasão no país. Foram ofertadas 60 vagas em 2011 e chegamos a 2017 com 54 alunos formados, as seis desistências ocorreram motivos pontuais”(DOCUMENTO DE GESTÃO PROCAMPO, 2017). Apesar das paradas ocorridas, fica nítida a baixa evasão, demonstrando que mesmo diante

de tantas dificuldades em relação ao deslocamento, a relação formação inicial x trabalho, as condições subjetivas e outras, os professores em suas conversas têm demonstrado o quanto são gratos pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Expressam ainda, que as aprendizagens de ordem teórico metodológica têm mudado suas práticas e que isto foi fundamental para continuar esperando por sucessivos meses o retorno às aulas.

A presença dos movimentos sociais e sua importância na consecução do Procampo/ Uneal evidenciou o fortalecimento de uma potente relação, onde o grande objetivo era cumprimento da função social enquanto instituição pública. Ou seja: atender os trabalhadores e seus filhos, sendo eles do campo ou das cidades alagoanas. Assim, as cotas destinadas ao ingresso de alunos provenientes dos movimentos sociais, trouxe ao espaço acadêmico outra dinâmica, onde o discurso de luta da militância e sua energia favoreciam o debate político e ideológico e outras compreensões acerca do território. Além da performance dos movimentos sociais, a universidade ganhou muito em relação aos trânsitos ocorridos no campo da diversidade étnico racial, geracional, linguística, social e outras. Uma presença que não tínhamos nos cursos ditos regulares e que nesse processo formativo amplia-se o exercício democrático dos diversos coletivos.

Questionamos sobre quais os momentos durante o curso considerados mais significativos na formação dos sujeitos envolvidos. Na opinião dos alunos e referendado, posteriormente, pela gestão, rememoraram a aula inaugural, as místicas, a relação entre professores e suas histórias de vida, alguns com mais de 30 anos de sala de aula e que não tinham nenhuma expectativa de cursar uma graduação, as possibilidades de conhecer outros lugares, observar a convivência com o campo sob outras tecnologias, a organização do I e II EPEC – Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, além da formatura que trouxe toda uma simbologia, pessoas do campo e integrantes dos movimentos sociais, representando o campo, sua força de trabalho e luta.

Para finalizar, enalteçamos o papel da Uneal na formação de professores no interior de Alagoas, sua significativa contribuição no desenvolvimento de programas de formação docente, a exemplo do PROCAMPO, PGP e CLIND, atendendo profissionais que teriam muitas dificuldades de adentrar nos cursos regulares. A partir dos discursos aqui colocados e de todo o referencial teórico metodológico utilizado durante a construção deste trabalho, vimos que o Procampo na Universidade Estadual de Alagoas contribuiu significativamente para a Educação do campo no Estado, haja vista ser um programa pioneiro de formação docente para o Campo e encontrar-se inserido em uma das duas universidades públicas de Alagoas.

Outra narrativa recorrente entre professores e alunos do PROCAMPO refere-se ao zelo e ao trabalho ético desenvolvido, com acolhida e alteridade nas decisões a serem tomadas. Constituindo na Uneal- Campus I, um olhar respeitoso e promotor de discussões acerca dos sujeitos, suas práticas e da gradual quebra de estereótipos no espaço acadêmico. Pode-se perceber pelas observações realizadas e pelas narrativas de um grupo de alunos, professores e gestores do Procampo um sentimento de pertencimento e de reconhecimento pelo trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo foi forjada ao longo de sua construção histórica, partir do paradigma da resistência, nascido da radicalidade das lutas enfrentadas pelos sujeitos do campo, que se contrapondo à precariedade e exclusão ofertada pela Educação Rural de cunho capitalista e urbanocêntrico, passam a construir uma nova concepção epistemológica. Aquela que propõe a luta e a valorização da identidade dos que formam esta parcela da população, defendendo outro projeto de educação que se pautem nos direitos e garantias de permanência no espaço rural.

A partir de lutas, entraves e desafios enfrentados pelos professores, crianças, jovens e adultos no espaço rural e a construção de um projeto de educação encampado pelos movimentos sociais e outros atores como as universidades, entidades de classe e sindicatos emerge a possibilidade de que o Estado brasileiro assumira essa pauta junto às políticas públicas de educação. Sabemos que vivemos dias de uma positiva edificação dos espaços formativos no campo, mas ao mesmo tempo, em outros lugares o desmonte de escolas fica presente. Deixando esses sujeitos a mercê do poder público e seu discurso capitalista. Portanto, um dos grandes ganhos para Alagoas com o Procampo e a aposta de que o debate não ficará no campo das ideias ou na manutenção de uma escola sem vida.

Reiteramos a partir das narrativas que tivemos oportunidade de trazer ao longo do texto, que o Procampo ofereceu as ferramentas teórico metodológicas necessárias às problematizações do chão da escola. Foi capaz de realizar uma formação inicial sustentada nos pilares contra hegemônicos do conhecimento científico, formando professores com a competência técnica, mas, sobretudo, compreendendo que a educação e a escola devem atender os sujeitos em seu lugar, permeados por discursos que traduzam a cultura tecida na relação com a ancestralidade, pelo conjunto de saberes e que enalteça suas singularidades.

É bem recente esse ganho social para as populações do campo, no entanto, a partir dele as universidades nutrem e são nutridas pelas discussões que emergem das práticas vividas no espaço acadêmico e no tempo comunidade. Grupos de pesquisas surgiram, as produções de trabalhos de conclusão de curso começaram a se estruturar em torno das populações camponesas e a inclusão no curso de pedagogia da disciplina tem ganhado força pós Procampo.

O objetivo do Procampo é pensar a formação dos professores que irão atuar nos anos finais do ensino fundamental, um espaço há muito carente de uma perspectiva formativa multidisciplinar e ao mesmo tempo, que aponte elementos do campo epistemológico do currículo que dê conta da fragmentação trabalhada por cada campo de saber nas disciplinas. A boniteza do encontro entre a mulher do campo e a professora em formação, proporcionou a abertura de outros modos de pensar a pesquisa, sujeitos e sua cultura e principalmente, enxergar como a escola e os professores dos mais diferentes arruados, povoados, escolas isoladas, necessitam da universidade e do suporte pedagógico para conduzir as tramas dos saberes do campo e as culturas outras que emergem nesse espaço. O campo a cada dia reconfigura sua existência e a escola precisa se avizinhar das práticas culturais emergentes. Talvez não consiga dar conta de todos esses domínios, mas em seu planejamento pode encontrar parceiros, que de outros lugares façam ressoar esse conhecimento ou o desejo dele.

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES-ROCHA, M, I. et al. *Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012).
2. ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.
3. ARROYO, M.G. Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos. In: *II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: UFSC, 2011.
4. _____. *Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo*. Cadernos CEDES. Vol. 27 N° 72. Campinas, 2007.
5. AZEVEDO, M. A. de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, A. C. et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.
6. BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.
7. BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Cultrix Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
8. BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em 13 dez. 2015.
9. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 dez. 2015.
10. _____. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- Parfor*. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=970. Acesso em: 04 nov. 2014.
11. CALAZANS, M. J. C. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J. e et. al (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
12. CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

13. _____. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma educação Básica do Campo, 1999.
14. _____. A escola do Campo em Movimento. In: BEJAMIM, C; _____. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.º. 03).
15. CASAGRANDE, N. *A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra*. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação –Porto Alegre, 2007.
16. COSTA, E. M. *A formação do educador do campo :um estudo a partir do Procampo*. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.
17. FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
18. GHIRALDELLI, JR. P. *História da educação brasileira*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
19. GIMONET, C. J. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS* – tradução de Thierry Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.
20. GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
21. GONSAGA, E. A. *Pedagogia da Terra :o curso de licenciatura em educação do campo de Minas Gerais*. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/elianagonsaga.pdf. Acesso em: 11 jun. 2011.
22. KOLLING, E. J; NÉRY, I; MOLINA, M. C. *Por uma Educação Básica do Campo*. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999.
23. LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
24. MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 3ª Ed. 2003.
25. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos –2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

26. MOLINA, M.C; SÁ, L. M. *A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo*. Florianópolis: Insular, 2011.
27. _____. (Orgs). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).
28. MOLINA, M.C. Análises de Práticas contra-hegemônicas na Formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do campo. In: SOUZA, J.V. (Org.). *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Editora Autores Associados, Campinas: SP, 2014.
29. MORAES, F. Óleo, Nordeste e imagem-bumerangue. Medium.com, 2019. Disponível em: <https://medium.com/@fabi2moraes/%C3%B3leo-nordeste-e-a-imagem-bumerangue-d27af06foa96>. Acesso em 19 jul.2020.
30. MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
31. MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em 22 nov. 2015.
32. NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.
33. SILVA, M. S. *Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 18 ago. 2016.

Ensino escolar e libertação: a formação do sujeito para além da sala de aula¹

School education and liberation: the formation of the subject beyond the classroom

José Aparecido da Silva Rocha⁽¹⁾; Fernanda Andrade Silva⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Especialista em Ensino de História e Docência no Ensino Superior. Professor de História na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição - Craíbas e Prefeitura Municipal de Arapiraca desde 2018. Arapiraca/AL – Brasil. E-mail: joseasrocha@hotmail.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-2482>. Mestre em Ensino de História e Especialista em Metodologia do Ensino de História - UFS. Professora da rede municipal de Lagoa da Canoa desde 2015. Arapiraca/AL – Brasil. E-mail: fernanda.andradesilva@hotmail.com

ABSTRACT: This article aims to present education as it occurs in Brazilian society and to propose alternatives to overcome the possible mechanisms of domination imposed by the ruling class. In this perspective, Brazilian education is influenced by certain groups that aim to reproduce their social structures and, at the same time that they dominate and alienate through education, end up offering means that can break with their own domination. The study shows that there is a possibility of breaking with the bonds of domination and that if this is not possible, it would not happen to criticize against domination through resources provided by education. In this way, the school environment can be both alienating and can propose an emancipatory learning, as long as the subject involved in the process is able to overcome the barriers imposed by the social domination system. In view of this perspective, it must be stressed that there is a possibility to break the barriers of domination and overcome the countless challenges imposed by the ruling class. The latter, which in turn, has an interest in maintaining the structures of society as they are leaving part of the population with an absence of resources or even with precarious means that can guarantee their emancipation with due efficiency. However, as mentioned above, this cycle is not infinite and there is a possibility of overcoming in the face of overcoming the challenges imposed and using the very tools offered by those who seek to favor alienation, confirm it will be put forward. The research was carried out with the support of bibliographic references that satisfactorily fulfilled the role of theoretical support for the realization of this work.

KEY WORDS: School Education, Domination, Liberation

INTRODUÇÃO

A escola é uma ferramenta indispensável para a sociedade contemporânea, pois, como afirma Tardiff (2005), é um ambiente concebido para o ensino dos alunos, e não apenas isso, mas também como colaborador da socialização e lugar de trabalho dos professores, construído a partir de normas e costumes históricos, tendo sua influência e impacto no trabalho docente, visto que é nela que os atores desse processo atuam.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap17

As instituições escolares sempre foram organizações ligadas ao ensino, transformando-as em lugares de regras e normas. A maioria das pessoas passou por elas em alguma ocasião da vida e sua importância é inquestionável. Porém, é preciso salientar que, para além do plano democrático de educação para todos, há também uma educação seletiva que reforça as estruturas de dominação.

Segundo Tardiff (2005), o ensino representa a maneira a qual se perpetua a expansão das relações sociais, através da escolarização e institucionalização, aperfeiçoadas por meio da interação entre professores e alunos os quais mantém uma conexão entre trabalhadores e seu objeto de trabalho. Assim, a escola tem sido um ambiente meramente empresarial, a qual cuida de assuntos burocráticos, podendo ser uma ponte entre a docência e a aprendizagem, acaba por se omitir no que diz respeito evolução dos métodos educacionais e quanto à própria educação.

Dessa forma, o presente artigo pretende analisar, a partir de referenciais teóricos, a escola como instituição necessária para a formação dos sujeitos cidadãos, porém tem se encontrado muito influenciada por características dominantes, deturpando assim seu sentido emancipatório.

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado (TARDIFF, 2005, p. 24).

Neste sentido, as classes dominantes se utilizam da escola e seu processo educativo para selecionar aqueles que, por ventura, destaquem-se no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, encaram aqueles que não obtiveram êxito como novos dominados. Assim, é preciso repensar a educação tal como ocorre atualmente e buscar a formação do sujeito para além da sala de aula com a prática da educação para a vida social, e não para a dominação e a relação de opressor e oprimido.

De acordo com o artigo 205º da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Sendo assim, a lei reconhece a necessidade de igualdade entre as pessoas e a sua preparação para a vida e para o mundo do trabalho, onde na teoria não deveria existir distinções entre dominantes e dominados.

Nessa perspectiva, a educação tem sofrido transformações ocorridas a partir do capitalismo, trazendo, pelo Estado, estratégias dominantes travestidas de modernidade. Diante disso, esse modelo educacional carrega impactos sociais negativos, haja vista a segregação e a supressão de acesso ao conhecimento por uma grande parcela da população brasileira. Portanto, a educação é o resultado da evolução de uma sociedade e, para que esta seja realmente próspera, é necessária a garantia de acesso de forma igualitária e justa, sem que haja a distinção de raça e classe social.

A EDUCAÇÃO PARA QUEM?

A educação ocupa um dos locais de destaque nos discursos promovidos pelas autoridades. Aqueles que almejam o poder, geralmente, utilizam o discurso em prol de sua

valorização. É comum, de tempos em tempos, notar que surge alguém abraçando a causa em favor daqueles que não conseguem sequer ter uma educação de qualidade. No entanto, sabe-se que entre a teoria dos discursos inflamados e intencionados e a prática exercida após alcançar o poder almejado, há um abismo imenso. Neste sentido, o leitor pode estar ciente que o discurso em favor da educação é utilizado como degrau para alcançar o poder, haja vista que muitas pessoas que compõem as camadas sociais menos favorecidas veem, na educação, uma forma de ascensão social.

Diante da esperança de uma vida melhor através da educação, a escola ocupa a posição de uma espécie de meio para atingir determinado fim: um emprego, um concurso, uma vida menos injusta, entre outros. A educação, no Brasil contemporâneo, é vista como direito de todos e um dever do estado, mas nem sempre quem ocupa o poder emprega recursos na melhoria da educação e quando o faz, é, intencionalmente, para ocultar seus verdadeiros interesses ou para obter novos e melhores índices.

Neste sentido, na sociedade capitalista (e contemporânea), a escola faz parte da grande parte da população que, com certas exceções, passou por ela em alguma fase de sua vida. Por sua abrangência, a escola é uma instituição que desempenha um papel de extrema importância para uma coletividade, sendo a responsável pela educação das crianças e dos adolescentes que irão compor a sociedade de amanhã com suas ações.

Diversos são os teóricos que apontam para o fato que a escola exerce uma função pré-estabelecida e que esta função tem uma determinada finalidade na sociedade capitalista. Segundo Feracine (1990), a escola apresenta-se como o espaço adequado, onde se moldam os projetos e “adestram-se” as pessoas que irão caracterizar a sociedade de amanhã. Já Guareschi (1990), compreende a escola como o aparelho criado, pelo grupo dominante, para reproduzir seus interesses e ideologias.

Estas ideologias são transmitidas despercebidamente e têm, por meta, fazer cumprir os interesses do capitalismo, por meio dos “*aparelhos do estado*”, conforme frisa Louis Althusser (1974). Compreendem-se por “*aparelhos do estado*” as instituições existentes capazes de transmitir um sistema de regras e valores sociais de modo a preparar o indivíduo para a vida em sociedade ou para adequá-lo ao meio. O autor classifica os aparelhos em Aparelhos Ideológicos (AIE) e Aparelhos Repressivos (ARE).

Segundo Althusser (1974), os ARE, são utilizados em última instância, personificados pela polícia, exército, forças armadas, quando todas as alternativas mais sutis não obtiveram êxito e quando os indivíduos não seguiram os ditames do sistema. Os AIE agem de forma persuasiva, pela religião, instituições jurídicas, instrumentos culturais, midiáticos e escola, justificando estruturas e relações criadas como naturais e permanentes.

Sendo assim, estes aparelhos ideológicos são mecanismos que, devido sua função para manutenção das relações de poder na sociedade, utilizam-se da persuasão, penetrando todos os setores do social como imposição de valores que devem ser aceitos globalmente.

A escola, enquanto um aparelho ideológico do capital age, então, como meio para propagar as ideologias dominantes. Portanto, de acordo com Feracine (1990), se é verdade que a sociedade cria e organiza a escola que ela quer, não deixa de ser, também verdade, que a escola cria e organiza a sociedade como quer, redimensionando o homem de acordo com a escala de valores que cultiva e “adestrando” indivíduos, de modo a se adaptarem aos padrões de comportamentos mantidos e difundidos.

Por conseguinte, a escola precisa estar apta para reproduzir os valores e modelos dominantes. As instituições escolares servem sempre aos interesses dos poderosos. O próprio Guareschi (1990), anteriormente citado, ressalta que a escola é pensada para manter o sistema capitalista, de modo que se puderem atrapalhar seus planos, logo é proibida, quando não, é necessária como fábrica de soldados obedientes e obrigatória o tempo que for necessário (não entendi). Costa, Fernandes & Souza (2009) ressaltam que a educação é determinada pelas necessidades do desenvolvimento do sistema capitalista. Assim, tanto o Estado como a educação sempre foram instrumentos das elites que controlam o poder e a manutenção do sistema capitalista.

Convém ressaltar que as ideologias transmitidas, na escola, expressam que só os mais fortes vencerão na vida e que a ascensão social depende do esforço e empenho de cada um para obter seu “lugar ao sol”, ao passo que o sistema divide para conquistar e para manter a estrutura conforme já se apresenta.

Deste modo, conforme expressei anteriormente, a escola é vista como um meio e sua finalidade é, em muitos casos, a ascensão social nas mais variadas formas. Contudo, este meio é, geralmente, sucateado pelos que ocupam o poder e isto faz com que a esperança de muitas crianças e jovens seja destruída. A escola que poderia servir para transformar a sociedade, promovendo uma libertação, finda por reproduzir a mesma sociedade desigual e injusta. Diante desta perspectiva, é preciso ater-se à ideia que a educação é vista, por muitos estudantes, como uma forma de melhoria social, uma vez que, a sociedade capitalista utiliza da escola para selecionar aqueles que são vistos como os “mais capacitados”, “os melhores” que obtiveram, ao longo da vida estudantil, uma aptidão formidável para diversos conteúdos e pontuações eficazes.

Com a seleção dos “mais capacitados”, a escola deixa à margem aqueles que não atingiram os índices necessários, tanto para a aprovação com notas altas, quanto para a assimilação dos conteúdos como requisito mínimo. Contudo, as causas que levaram ao não aproveitamento do período escolar são as mais diversas possíveis e vão de fatores externos e internos. À vista disso, é possível caracterizar como fatores externos: dificuldades próprias do cotidiano do aluno que afetam o seu aprendizado, estrutura familiar, trabalho infantil, entre outros. Diante deste panorama, somam-se, ainda, aqueles estudantes que não possuem sequer os meios básicos para realizar sequer uma pesquisa, desenvolver os estudos de modo eficiente e ter maior perspectiva quanto ao seu futuro. Em relação aos internos: a falta de suporte necessário para promover um ensino eficiente e eficaz no ambiente escolar, falta de recursos inerentes ao favorecimento da educação, bem como políticas públicas de incentivo à profissão docente, entre outros.

De acordo com o atual cenário da educação, cujo contexto é de crise, incertezas e do bombardeamento de informações, devido à internet, requer dos professores uma qualificação contínua e uma postura sempre atualizada frente às inovações tecnológicas. Entretanto, sob essa perspectiva, é possível compreender que há uma intencionalidade por trás, isto é, há um interesse em manter as coisas como estão. E conforme será posto a seguir, a classe dominante não está preocupada com a melhoria do sistema de ensino no sentido de revolucionar a educação e ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas perpetuar relações desiguais e reproduzir o modelo de sociedade já existente.

Segundo Freire (1996), o ensino deve ter um caráter coletivo, sendo necessárias novas propostas metodológicas aos quais incorporem as experiências e vivências dos alunos, pois a prática educacional não é apenas responsabilidade do professor e de sua sala de aula, mas também de todos os agentes envolvidos. Assim, o ato de ensinar vai além dos muros das instituições educacionais, e conseqüentemente, essa ação tem sempre um objetivo e como chegar a esse propósito. Logo, é nas instituições de ensino que são construídos os vínculos e concepções cujos alunos e professores irão estabelecer sobre os outros e sobre si mesmos.

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 38).

Perrenoud (1993) nos informa que a escola deveria ser o ambiente a qual suscita a reflexão e o pensamento crítico, porém esse mesmo lugar não compete às habilidades necessárias para produzir uma prática crítica e inovadora, pois a formação pedagógica que é oferecida para aos professores é deficitária, tornando o profissional docente pouco engajado ao ensino libertário o qual fomenta aos seus alunos uma aprendizagem cidadã e reflexiva. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 186) afirmam que as instituições de ensino também precisam passar por formações contínuas, assim como existe a qualificação docente, para que haja o desenvolvimento de práticas institucionais democráticas, reflexivas e críticas, tornando o ensino de fato acessível e frutífero, não apenas para os alunos, bem como para a sociedade em geral.

Posto isto, importa neste momento apresentar esta relação entre dominantes e dominados e propor meios para sua superação de modo que aqueles que utilizam a escola como ferramenta de libertação, através do conhecimento, consigam superar as adversidades e emancipar-se para além da sala de aula. Assim, para que a escola, enfim, seja um ambiente emancipatório, é necessário pensar seu projeto político pedagógico de forma que a instituição amplie sua autonomia como local formador e social e essa emancipação se faz com o engajamento de toda a comunidade escolar. Dessa forma, em uma escola que preze o ensino libertário, o estudante se sente fazendo parte de uma comunidade, respeitado, sendo valorizado e se torna sujeito do próprio conhecimento.

Logo, é relevante salientar que a escola como instituição não se forma sozinha, é uma construção social e coletiva, por isso professores e demais participantes da comunidade escolar devem agir, politicamente, com o propósito de um ensino-aprendizagem que elimine as desigualdades e discriminações, onde todos devem ter os mesmos direitos e oportunidades de um futuro melhor.

CLASSES ANTAGÔNICAS NA REPRODUÇÃO SOCIAL

De acordo com Faria (2008), a sociedade organiza-se em classes antagônicas e pensar na educação é pensar a educação de classe. Isso explicaria a discrepância que há entre a educação ofertada para as classes populares e a que é ofertada para as classes abastadas.

Neste sentido, aqueles que utilizam da escola pública enfrentam mais desafios devido à falta de recursos e investimentos. Ao mesmo tempo, esta relação desigual favorece a perpetuação das relações sociais impostas pelos dominantes.

Ainda segundo a autora:

A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante (FARIA, 2008, p.12).

Deste modo, a educação assume uma intencionalidade: manter a sociedade como está, selecionando aqueles que são mais aptos para ocupar determinados postos. Ávila (1985) concorda com Faria (2008, p. 24), ao dizer que a educação escolar “é uma técnica de intervenção social, mas a técnica é sempre um instrumento posterior a uma escolha relativa a fins”. O que significa dizer que a educação escolar, com a finalidade de manter a relação social entre dominantes e dominados, é um ato premeditado.

Para Ávila (1985, p. 24), educar “é preparar os indivíduos para uma sociedade democrática, mas ao mesmo tempo, racional e planejada”, o que implica dizer que a educação, na sociedade capitalista, assume o papel de selecionar os mais aptos para que ocupem cargos já existentes e mantenham as coisas como estão.

No que condiz aos resultados provenientes de uma educação desigual, Saviani (2012, p.03) é enfático ao descrever que “o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante, apropriando-se dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, relegar os demais à condição de marginalizados”. Isto é, aqueles que obtiveram êxito no ensino escolar, assumem posteriormente o papel de novos dominantes e assim reproduzem o ciclo.

O termo “*marginalizado*”, utilizado pelo autor, pode ser interpretado como “desfavorecidos”, assim, aqueles que não possuíram os meios adequados para ter uma educação de qualidade ou mesmo o suporte necessário para sua libertação, conforme citado anteriormente. Assim, “a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (SAVIANI, 2012, p.3), no sentido que, para a estrutura social sobreviver, é preciso que existam aqueles que têm acesso e aqueles que não têm acesso. Assim, para o autor, a educação “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem, por função, reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”.

Para Costa, Fernandes & Souza (2009), o sistema educacional tem sido uma ferramenta eficiente na função de reproduzir a estrutura da sociedade de classes com suas desigualdades sociais e, neste sentido, nota-se que Saviani (2012) é coerente ao afirmar que:

(...) A educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 2012, p.4)

Isto é, a própria escola, que poderia livrar muitos da marginalidade e da exclusão social, acaba sendo, por fim, um instrumento que perpetua as próprias estruturas de dominação

ao selecionar aqueles que são vistos como os mais capazes e rejeitando aqueles que não se adequam à reprodução do sistema.

Costa, Fernandes & Souza (2009, p.20) completam este raciocínio ao afirmar que a reprodução social através da escola não se dá “(...) tanto pelos conteúdos que transmitem, mas pela exclusão da maioria dos alunos, pobres e das classes trabalhadoras dos bancos escolares”.

SUPERAÇÃO DAS RELAÇÕES DESIGUAIS

De acordo com Saviani (2012), sendo a sociedade desigual, a educação emerge como uma ferramenta capaz de corrigir essas distorções e promover a igualdade social. Surge então um dilema: Será que a educação é tão alienante e tão má intencionada, a ponto de não haver superação? Logicamente que não. Do contrário, este estudo não estaria sendo feito, uma vez que seus autores passaram pela escola, frequentou uma graduação e especialização. A questão é que existem lacunas dentro desta estrutura e, mesmo diante de um panorama de dominação, é possível superar estes desafios.

A educação, pode então dominar e libertar. Ao dominar, a escola fornece os próprios meios para sua libertação. A proposta de democratização do ensino, educação para todos, também recebe suas críticas, pois nem sempre os dominantes encaram esta tarefa com a seriedade dos discursos. Cabe ao leitor questionar com Noronha (2004):

O que é necessário hoje para “formar o cidadão” – Fundamento maior de nossas atuais diretrizes educacionais e curriculares, bases das políticas brasileiras de educação? (NORONHA, 2004, p.9).

Neste sentido, é preciso buscar meios para que o sujeito, envolvido no processo educacional, não perca suas esperanças de um futuro melhor diante da premissa que a educação, para a dominação estrutural, é um ciclo inquebrável e que poucos são os capazes de superar as adversidades impostas. É preciso reconhecer que a educação pode e deve ser utilizada como meio para libertação do sujeito, e não para dominação. Diante desta máxima de educação, para além da sala de aula, Giancaterino (2007) afirma:

A escola não pode continuar a ser seletiva. A sua função é garantir o apoio inestimável a todos as crianças, ou seja, a todos os futuros cidadãos. Ela não pode se limitar, com a sua metodologia, a preparar os mais dotados e a segregar os alunos com dificuldade de aprendizagem. Temos de evitar, a todo custo (GIANCATERINO, 2007, p.18).

Para este autor, “(...) trata-se de fortalecer o papel dos alunos, com dificuldades de aprendizagem, para que eles possam se confrontar de forma ativa com as desigualdades procedentes da escolarização e da sociedade, que se concretizam na ideia de que as escolas são de e para os que triunfam nelas” (GIANCATERINO, 2007, p.18). Por conseguinte, o professor tem a responsabilidade de guiar a própria prática para formar através do seu exemplo e da sua experiência, sem que as adversidades comprometam o processo, fazendo delas um elo para o seu progresso e desenvolvimento dos próprios alunos. “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.12).

Logo, uma educação reflexiva só será uma realidade, quando houver uma incrementada nos currículos das formações, aliadas às competências concernentes a cada profissional, pois, só assim, haverá uma efetiva combinação entre teoria e prática, preparando professores que de fato se reconheçam educadores, comprometidos com o ensino, aprendizagem e a eliminação de padrões estereotipando alunos capazes e incapazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho, compreendeu-se que a educação escolar é, sim, uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade, pois é onde reúne pessoas de todos os tipos, raças, crenças e culturas diversas, e, por isso, apresenta um valor importantíssimo na formação do ser humano. Contudo, grupos mal intencionados e interessados na dominação social investem suas forças para fazer da escola um ambiente propício para a reprodução das estruturas já vigentes. Neste sentido, a educação pode ser tanto um meio para reproduzir as relações sociais, quanto um meio para atingir a finalidade de emancipação do sujeito para além da sala de aula.

É importante salientar que existem recursos para a educação, mas são recursos enviados para melhorar os resultados em busca de números que favoreçam os índices de ensino, mesmo que estes índices não sejam a totalidade dos fatos e da realidade educacional. Através dos autores citados, foi possível observar que a escola passou por diversas mudanças ao longo do tempo e que a educação é o reflexo do desenvolvimento de uma sociedade.

O ensino escolar, por sua vez, vai além dos conteúdos lecionados e apreendidos em cursos e formações, é necessária para a interação do professor com os diversos sujeitos que compõem o processo pedagógico, transformando a educação em um fazer social. Assim, Freire (1996, p.23) afirma que essa prática é social e diz respeito a uma atividade que promova nos discentes o espírito de autonomia, fomentando cidadãos conscientes e capazes de modificar a sua realidade, a partir da união entre teoria, vivências e experiências entre aluno e professor.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 23).

Contudo, é preciso afirmar que a educação não é totalmente dominadora e alienante, mas que existem lacunas que podem ser superadas. As políticas educacionais, aliadas a uma prática reflexiva do docente, torna o acesso ao conhecimento de modo mais justo e igualitário. Esse é o intuito aqui descrito: mostrar que uma educação libertária, sem distinção entre classes, desenvolve o pensamento crítico, serve de ponte para um ensino emancipatório, superando os entraves da sua realidade atual.

REFERÊNCIAS

1. ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

2. ÁVILA, J. L. P. d', *A crítica da escola capitalista em debate*. – Petrópolis, Vozes; Ijuí, RS: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, 1985, 120p.
3. COSTA, A., FERNANDES, N. E., SOUZA, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, 144p, 2º edição.
4. FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*, - 16ªed. – São Paulo: Cortez, 2008. – 9Coleção questões da nossa época; v.37).
5. FERACINE, L. *O professor como agente da Mudança social*. São Paulo: EPU, 1990
6. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
7. GIANCATERINO, R.. *Escola, professor, aluno - : Os participantes do processo educacional*. – São Paulo: Madras, 2007.
8. GUARESCHI, P. A. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre: Mundo Jovem, 30ª Ed. 1990.
9. NORONHA, O. M., *Ideologia, trabalho e educação*. – Campinas, SP: Editora Alinea, 2004. – (Coleção educação em debate).
10. PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
11. PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 1999.
12. SAVIANI, D. *Escola e democracia*. – 42ªed. – Campinas, SP: Autores associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5).
13. TARDIFF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*/ Maurice Tardiff, Claude Lessard. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Uma análise das concepções de alfabetização em uma escola do campo de Igaci-AL¹

An analysis of literacy concepts in a school in the countryside of Igaci-AL

Luiza Carla Santos Barros⁽¹⁾ ; Sanadia Gama dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6346-5855>. Licenciada em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Professora dos anos iniciais do ensino fundamental; Escola Professora Lindinalva Eulália de Farias; Arapiraca, Alagoas; Brasil. E-mail: luizacarla1088@gmail.com;

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>. Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL, Professora do Curso de Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. E-mail: sanadia.uneal@gmail.com.

ABSTRACT: Literacy is fundamental in the educational process of the student, as it expands his knowledge and opportunities for new knowledge. With that, increase the need to think about how this Literacy was developed in the context of Rural Education. In this sense, the present study is registered as a result of a monograph carried out at the conclusion of the undergraduate course, this one, as it analyzes how literacy conceptions in the context of a field school in the municipality of Igaci / Alagoas, as well as their development in the pedagogical practice of the classroom. class. A research is qualitative, of the Ethnographic Type in Education (ANDRÉ, 2012). To do so, use it as instruments to collect data from semi-structured interviews for teachers and teachers in the early years of elementary school, as well as for observing pedagogical practices in the classroom and in activities carried out by the teachers of the analyzed classes. In addition, an analysis of the School's Pedagogical Political Project was carried out to better understand the conceptual and theoretical bases conceived in school thinking. The data obtained reveal that the school understands and manages to relate the practice of literacy within the political and methodological political of Education in / in the countryside.

KEYWORDS: Peasant Education, Reading and Writing, Autonomy.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o processo de Alfabetização vem se alterando, visto a necessidade de fazer com que essa prática possibilite ao indivíduo a inserção de seu uso no cotidiano, considerando que além do domínio da codificação e decodificação de palavras, desenvolva-se a prática social desses saberes em seu cotidiano. O presente artigo tem como objetivo analisar as concepções que a Escola do Campo possui em relação a Alfabetização, analisando as suas relações e comprometimento com a realidade local e de que modo ela é colocada em prática nas atividades pedagógicas.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenccultcap18

A Alfabetização é essencial para a emancipação do pensamento do indivíduo, apresentando novas possibilidades e uma formação crítica. Deste modo, faz-se fundamental que, na Educação do Campo, seja efetivada uma prática alfabetizadora pensada singularmente dentro da vivência social e histórica desses sujeitos. Tendo em vista a desvalorização que ocorre em relação a Educação do Campo, é essencial que o processo educativo reconheça e valorize a cultura e o importante papel desses indivíduos na sociedade.

Dessa forma, o presente estudo tem como intuito refletir sobre essas práticas educacionais, partindo das temáticas: as escolas inseridas no Campo trazem em sua prática pedagógica uma Alfabetização voltada para a Educação do Campo? A Alfabetização é trabalhada, considerando o contexto social onde o aluno está inserido? A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as práticas da escola referente a Alfabetização no contexto da Educação do Campo. Objetivos específicos: verificar a compreensão sobre Alfabetização nos documentos da escola, analisar as relações entre Alfabetização e Educação do Campo e identificar características entre a Alfabetização e o contexto local.

Como embasamento teórico, foram utilizados os estudos de: Ferreiro e Teberosky (1986), Freire (1987/ 1990/ 1996/ 1997), além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), dentre outros.

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de educação deve considerar o contexto social onde a criança está inserida, para ensiná-la a partir da realidade na qual ela se encontra. O acesso à leitura e escrita sempre deve partir do respeito a cultura e o conhecimento prévio do aluno “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986, p. 29). A realidade dos alunos do campo se difere dos que vivem na cidade, portanto, os assuntos estudados devem ser contextualizados com essa realidade para que os alunos consigam associar o conteúdo estudado com sua vivência e assim, encontrar sentido no que aprende, relacionando com seu contexto social.

Como afirma Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1997, p. 11). Antes de ser inserido na escola, o aluno traz consigo conhecimentos prévios sobre o mundo de acordo com sua realidade social. Através dessa ótica, o aluno compreende e lê à sua maneira os acontecimentos que ocorrem no cotidiano. Esses saberes antecedem o conhecimento da escola.

Cabe entender que a educação do campo, historicamente, é vista como local de atraso, de altas taxas de analfabetismo, devido à falta de investimentos em políticas públicas que favorecessem a educação do campo. Com muitas lutas, conquistas foram alcançadas para que os alunos do campo tenham assegurados seus direitos de receberem educação de qualidade. Podemos citar como exemplo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, programa que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Após longo processo de negociação, instituiu-se em 1998, que segundo Molina e Rocha (2014):

Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo. (MOLINA e ROCHA, 2014, p.229)

A princípio, sua proposta foi de alfabetizar e formar professores para atuarem na área, porém, ultrapassando as ideias primárias o projeto passou a ofertar ensino dos “anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados” (Molina e Rocha 2014, p. 229). Esse programa contribuiu de forma significativa com o desenvolvimento da Educação do Campo no País, pois além de uma educação oferecida na zona rural, esta modalidade é ofertada e planejada especificamente para o cidadão do campo.

No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, a educação parte da identidade, do contexto e da vida social das pessoas, por meio de sua práxis. Os direitos dos alunos da escola do campo são garantidos por leis e devem ser respeitados e garantidos por todos que compõem a escola, reconhecendo a especificidade, acolhendo e se adaptando as diferenças existentes. Portanto, é necessário que o currículo e as ações pedagógicas sejam desenvolvidos utilizando como referência as particularidades do local onde a escola está inserida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), cita em seu artigo 28º, sobre a educação do campo:

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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

A Educação do Campo deve ser ofertada com qualidade, é um direito e um dever que precisa ser respeitado e um processo essencial para a formação da pessoa humana. E isso, as conquistas alcançadas ocorreram num cenário de luta e resistência pelos direitos.

Nesse contexto, Freire (1987) propõe em seus estudos uma pedagogia libertadora, capaz de despertar a autonomia do indivíduo. Essa luta deve acontecer mediante processo de reflexão e de maneira emancipatória e libertadora, pautada na conscientização do povo “oprimido” por seus direitos. Nesse sentido, a educação é ponto chave para isto, como nos diz Paulo Freire (1990):

A alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, a própria história e do próprio futuro. (FREIRE, 1990, p. 11)

Através da leitura, o indivíduo desenvolve, por meio da alfabetização, habilidades que permitem o exercício pleno de sua autonomia e aquisição de novos conhecimentos. Muito além de apenas decodificar palavras. Através da leitura de mundo, o indivíduo desenvolve sua independência e liberdade. Vale ressaltar que o engajamento nas lutas, ressignificam os processos alfabetizadores, pois libertam e emancipam os sujeitos, levando a compreensão da necessidade de mudança em uma sociedade historicamente desigual e opressora.

Alfabetização na Educação do Campo, compreende a interação entre o meio em que se vive, as condições e relações de produção, bem como o descortinamento da realidade que o leva a libertar da situação que oprime, no sentido de tomada de consciência, de uma maneira relacional e dialógica em todas as dimensões da vida humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se classifica como pesquisa do tipo etnográfico. André (2012) afirma que, tratando-se de sua vinculação com a educação, o foco é o processo educativo, não sendo a etnografia em seu sentido estrito, mas que se utiliza da pesquisa do tipo etnográfico por meio da observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Sendo assim, no sentido em que há a interação entre a situação estudada e o pesquisador, a observação é chamada de participante. Através da entrevista, é possível aprofundar-se sobre as questões e esclarecer os problemas observados. Já o documento usado para contextualizar, explicitar e completar a pesquisa, através das fontes analisadas, neste caso, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola.

Esse tipo de pesquisa metodológica traz a possibilidade da obtenção de ampla compreensão ao pesquisador que tem a oportunidade de entender toda a estrutura da escola através de sua observação e contato com o âmbito escolar, através da inserção e investigação na escola campo de pesquisa.

Por fim, um momento muito importante para a conclusão é a mediação entre a teoria e a prática vivida em campo, pois, como afirma André (2012), na fase final do trabalho etnográfico, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria tem um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles. Portanto, trata-se de um estudo que contempla essa relação entre o que foi vivido e observado, possibilitando um estudo amplo e completo sobre o objeto analisado.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural de Igaci- AL, tendo a coleta de dados através da observação na sala de aula e na escola, entrevista com professores dos anos iniciais e gestor da escola e análise de dados da escola por meio do Projeto Político Pedagógico.

Para garantir a segurança dos participantes da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo, que é um documento destinado a preservar todos os direitos dos interlocutores da pesquisa, onde o sujeito só assina o documento caso aceite participar. Outras medidas tomadas em relação a isso e que são estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foram os cuidados com registro de fotos e a utilização de pseudônimos para preservar os nomes reais dos interlocutores da pesquisa.

1ª ASSERÇÃO - A ALFABETIZAÇÃO TRABALHADA NA SALA DE AULA ESTÁ VINCULADA AO COTIDIANO DOS ALUNOS

Como foi discutido ao decorrer do artigo, a alfabetização auxilia na construção do pensamento crítico dos alunos e essa acontece de forma ampla e positiva quando parte dos saberes e das experiências dos alunos. Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da escola, podemos perceber que o documento garante um ensino voltado à realidade dos alunos:

Os conteúdos curriculares da educação do campo devem atender a alguns requisitos de grande importância, tais como: levar em conta que as pessoas têm sua própria historicidade e lutam por seus direitos na conquista de seu espaço, têm ideia, cultura, religião, costumes e postura diferentes, mas juntas, com o mesmo objetivo, valorizando as pessoas, numa educação que respeite e reúna todas essas diferenças. (PPP, 2018, p.20)

Portanto, vemos que as concepções da educação do/no campo estão colocadas no documento como um marco a ser vivenciado, nesse caso, como os objetivos trazem uma concepção de formação crítica, a valorização dos saberes locais também está intrínseca no processo de formação dos alunos.

Além disso, o documento afirma:

Ensinar é além de tudo, aprender e se comprometer. O professor precisa estar contextualizado na realidade sócio-político e cultural a qual está inserida a escola. Deve-se então questionar sempre “como fazer”, “por que fazer” e “a quem fazer”. (PPP, 2018, p. 6)

Deste modo, o PPP afirma que, para a escola, a alfabetização trabalhada na sala de aula deve estar vinculada ao cotidiano dos alunos, ao se comprometer e questionar os assuntos trabalhados através da contextualização da realidade sócio histórica, exercendo a prática da Educação do Campo, onde os indivíduos têm seus saberes valorizados e afirmados. Nesse sentido, a Alfabetização visa à autonomia e criticidade dos alunos, permitindo que o aluno faça uso social e político de seus saberes, para que, assim, possa exercer plenamente seus direitos.

Em trechos da entrevista com o diretor e as professoras, podemos notar a referência ao trabalho contextualizado com a turma e sua realidade:

Seria fugir totalmente da realidade, se a gente não trabalhasse com as coisas do campo. Tem que sempre está inserido para as práticas do campo, dentro da realidade deles. (Renata, 2019)

A gente sempre aborda o que o aluno já traz consigo, pois quando vem para a escola ela já trazem algum aprendizado e a gente trabalha a partir disso. (Laís, 2019)
A educação é voltada para a realidade local, a gente segue o PPP da escola. (Jéssica, 2019).

Considerando as falas das professoras, podemos observar o reconhecimento sobre a importância da educação trabalhada a partir do contexto social dos alunos, para que se desenvolva uma educação de maneira qualitativa e significativa para os indivíduos. Nota-se que compreensão ideológica sobre a educação do campo e visão social das entrevistadas, sendo de total relevância para a educação que os docentes tenham esse comprometimento de considerar os conhecimentos adquiridos além do ambiente escolar.

Ao analisar a aula da turma multiano, nota-se que a professora utiliza um ditado com palavras que fazem referência a comunidade local dos alunos. Este ditado é executado de forma lúdica, com bexigas as quais contém as palavras para que os alunos as estourem, identifiquem e as escrevam no quadro. A organização da participação dos alunos, aconteceu, indo até a atividade um por vez. Ao lerem a palavra, os alunos as contextualizavam com a realidade local de sua comunidade, sendo esse, um dos objetivos, para que a alfabetização ocorra de forma significativa aos alunos. Em interação com a professora, os alunos participavam, fazendo referência as palavras, conforme o trecho em conversa na aula. O primeiro aluno a identificar as palavras do ditado, leu em voz alta:

(01) Mercado e rezadeira. (Gravação da aula, 2019)

A professora questionou:

(02) São palavras do que tem em nossa comunidade. Em nossa comunidade tem mercado e rezadeira? Quem é que reza nas crianças quando estão doentes? (Gravação da aula, 2019)

Os alunos responderam de forma afirmativa e citaram alguns exemplos de mercados e rezadeiras de suas comunidades. Após a discussão, a educadora repetiu as palavras e pediu para que os alunos as copiassem em seus cadernos. Através da observação participante, percebemos que apesar das carteiras enfileiradas, ainda organizadas de modo tradicional, as práticas de perguntas e questionamentos contribuem para um processo emancipatório e autonomia da liberdade dos alunos. Nesse sentido, o questionamento favorece a interação e a participação dos indivíduos no processo de alfabetização.

A professora e alguns alunos davam auxílio aos que estavam com dificuldade na escrita das palavras. Para ajudá-los na escrita, ela deu ênfase às sílabas das palavras e os ajudou na correção delas no quadro. Vale ressaltar que a contextualização das palavras trazidas no ditado, foram muito importantes, pois os alunos puderam refletir sobre a familiaridade e o significado das palavras escritas, contextualizando os significados com seu cotidiano.

2ª ASSERÇÃO - A ALFABETIZAÇÃO ESTÁ ARTICULADA À VALORIZAÇÃO DA CULTURA DA COMUNIDADE

Quanto a valorização da cultura dos alunos na escola, o PPP da escola garante:

Deve-se sempre dar muita importância aos saberes trazidos pelos alunos, pois a escola só será verdadeira quando valorizar esses saberes, não só os trazidos por eles, como também de seus pais e da comunidade como um todo, vivenciando em sala de aula, sua história e sua cultura para que se sintam parte do processo educativo. (PPP, 2018, p. 20)

Portanto, vemos que a escola reconhece que a alfabetização do aluno vai além da codificação e decodificação de palavras, mas o faz conhecer seu papel na sociedade. E para isso é necessário que este se aproprie e vivencie sua cultura. Para isso, é essencial ele a conheça de forma ampla e reconheça a sua importância e o seu papel social.

Nas observações, pudemos notar que essa valorização continua presente, inclusive, na aula assistida e gravada, houve um momento em que os alunos apresentaram artesanatos produzidos por artistas da comunidade para a execução de um projeto sobre a cultura local. Neste momento, após o intervalo as turmas da escola se juntaram para expor e apresentar sobre a criação dos artesanatos, falando sobre os artistas produtores e sobre os materiais utilizados. Como introdução dessa parte da aula, a professora explicou sobre a importância da valorização da cultura da própria comunidade.

Nesta perspectiva, alfabetização articulada a produção e valorização do saber, local, que contribui para o fortalecimento da cultura do povo e do saber popular, o que reflete nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Essa atividade da exposição faz parte das atividades do calendário escolar que leva as crianças a compreenderem a importância do que se produz localmente como o artesanato e a compreensão disso para seu lugar para as famílias, para a formação das pessoas, para a conscientização do que é do povo. Além disso, esse trabalho auxilia na sustentabilidade e permanência das pessoas no local onde vivem e contribui com a afirmação das identidades do povo do campo.

3ª ASSERÇÃO- Os processos de Alfabetização são realizados na sala de aula baseados em valores de cooperação

Como observamos em trecho do PPP, para que o ensino, e, conseqüentemente o processo de Alfabetização aconteça de forma plena:

A missão da escola é propiciar um ensino de qualidade tendo como princípio norteador formar cidadãos críticos, competentes e aptos ao trabalho exercendo sua cidadania. A visão de futuro da mesma é tornar a escola um ambiente harmonioso, inclusivo e de comprometimento de toda comunidade escolar. Já os valores são a eficiência, a transparência, o respeito mútuo e o compromisso os quais são necessários para o sucesso de aprendizagem do aluno. (PPP, 2018, p. 15)

A cooperação é fundamental nesse processo de formação de cidadãos solidários, exercendo plena cidadania, onde os alunos interagem e se ajudam. No processo de

Alfabetização, essa cooperação permite que os educandos reforcem os saberes e auxiliem os que alunos que têm maiores dificuldades, além de reconhecer que nesse processo os vínculos são fortalecidos e a solidariedade é valorizada. Aprender coletivamente amplia as vertentes de saberes dos alunos.

Em trecho da aula, retirado da gravação, podemos observar esse processo de cooperação entre os alunos na resolução de atividades. E o estímulo da professora que questiona:

(03) “Vamos lá, cadê a ajuda dos colegas?”. Em seguida, o aluno que já havia concluído, se preocupa e auxilia seu colega na escrita das palavras do ditado. (Gravação da aula, 2019)

O aluno que auxilia diz:

(04) “O M e o E. M de morango, E de Elefante...” E assim continuou para a formação da palavra mercado. (Gravação da aula, 2019)

O aluno que já havia concluído, preocupa-se e auxilia seu colega na escrita das palavras do ditado. Essa cooperação auxilia ambos, tanto fortalecendo conhecimentos referentes à prática da alfabetização, quanto no exercício da cidadania e solidariedade. Nesse momento os alunos fortalecem e aprimoram a prática da Alfabetização. O aluno que auxilia, ao observar a melhor forma de dar sentido na formação de sílabas e palavras, faz-o refletir sobre como facilitar explicação, reforçando seus saberes. E o aluno que tem dificuldade, tem a possibilidade de aprender, tirar dúvidas e observar as técnicas que o colega utiliza para ressignificar e trazer mais sentido no processo de formação das sílabas e palavras.

Em trecho da entrevista com o diretor, ele também cita sobre a cooperação entre os funcionários, e como as decisões acontecem:

Nossa relação é muito boa. Tudo o que a gente faz é combinado, ninguém faz nada aleatório, sempre tem essa parceria. As decisões são tomadas através dos conselhos que envolvem todos: pais, comunidade, alunos. Sempre participam das atividades e do que a escola vai fazer. (PAULO, 2019)

A boa convivência e relação entre equipe de trabalho e também entre os alunos é muito importante para que a escola tenha um bom funcionamento e todos ajam com o mesmo objetivo de uma educação que alfabetize e forme cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, seguindo as orientações da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisados os dados gerados, na pesquisa de campo, com intuito de relacionar a teoria e a prática, observando como a alfabetização acontece no contexto local da escola na qual a pesquisa foi realizada. Os instrumentos de pesquisa utilizados seguem a proposta metodológica da etnografia em Educação, pois uma pesquisa de paradigma interpretativista se propõe a registrar as informações, triangular os dados, pois segundo André (2012), a etnografia em Educação dispõe de diversos instrumentos para geração de dados. Para esta pesquisa coletamos os dados com base na observação participante, diário de campo,

na gravação de audiovisuais que nos permitiram apresentar nos dados, por meio de asserções Bortoni-Ricardo (2008), no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer”. Nesse sentido, através das asserções, há a possibilidade de melhor interpretação dos dados coletados e obter com clareza os resultados.

Para esse artigo, apresentaremos três das quatro asserções realizadas como amostra do trabalho realizado e de informações sobre o foco central da pesquisa. Neste sentido, os dados apresentados refletem uma compreensão didático pedagógica e suas relações com o contexto local, os saberes e as concepções de alfabetização estão intrínsecas com o que corrobora Paulo Freire (1980) traz a importância da construção da alfabetização aliada à leitura do mundo de forma consciente e libertadora. Em Freire, toda prática de alfabetização é uma ação libertadora, que permite ao sujeito a transformação de uma consciência crítica. Nesse sentido a conscientização por meio da leitura de mundo é um importante elemento no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo geral da pesquisa que consiste em analisar as concepções de alfabetização no contexto de uma escola do campo no município de Igaci/Alagoas, bem como seu desenvolvimento na prática pedagógica de sala de aula. Percebemos que na primeira asserção apresentada, os dados evidenciaram que as concepções de alfabetização na escola analisada mostram que a alfabetização visa a autonomia e criticidade dos alunos permitindo o uso social e político de seus saberes, para que assim possa exercer plenamente seus direitos. Na segunda asserção, os dados que são apresentados evidenciam uma plena articulação entre elementos culturais e identitários da comunidade, a exemplo do artesanato com a prática pedagógica que leva os alunos a valorização dos saberes, ou seja, as concepções de alfabetização estão vinculadas a ideia de um saber de mundo precedido da leitura da palavra, como afirma Freire (1997). E os dados da terceira asserção evidenciam o apreço ao trabalho coletivo no processo educativo, sendo a cooperação mútua essencial para ampliar e efetivar a prática alfabetizadora na sala de aula. Isto fortalece, na escola, relações que cultivam a valorização dos saberes e tradições locais com o trabalho pedagógico de levar o aluno a compreender a dimensão das palavras com o mundo que a cerca.

Diante do exposto, podemos concluir que a escola analisada exerce com comprometimento voltado para a práxis da Educação do Campo, como o Projeto Político Pedagógico afirma. Apesar de haver desafios e obstáculos, o caminho se dá mediante comprometimento de profissionais que reconhecem a importância de seu papel e cumprem com o que o documento da escola sugere. Dessa maneira, a alfabetização traz amplas possibilidades de desenvolvimento crítico do sujeito. Através de uma educação significativa, o aluno tem a possibilidade de desenvolver plenamente suas capacidades e entender seu papel social.

Portanto, alfabetização na perspectiva da Educação do Campo, vai muito além do conceito de estar inserida no campo, é um processo inteiramente ligado às necessidades e às peculiaridades dos alunos. E nesse sentido, os dados evidenciam que as concepções de alfabetização geradas nos dados coletados na pesquisa de campo, também demonstram uma

compreensão político ideológica da direção e de professoras sobre a proposta da Educação do campo como direito e ação no ato educativo.

REFERÊNCIAS

1. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
2. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
3. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
4. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
5. FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
6. FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.
7. FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
8. KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
9. MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Proneiro e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 11 de setembro 2019.
10. PPP- Projeto Político Pedagógico. Escola de ensino fundamental Desembargador Benedito Barreto Accioly Igaci/ Alagoas, 2018.

Estudo sobre práticas e concepções pedagógicas de educação do/no Campo em uma escola de Taquarana-AL¹

Study of pedagogical practices and conceptions of rural education in/on the countryside in a school in Taquarana-AL

Lídice Angelina dos Santos⁽¹⁾; Sanadia Gama dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6875-7008>, licenciada em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); auxiliar de sala; Escola Bernadete Barbosa de Oliveira; Taquarana, Alagoas; Brasil. E-mail: lidiceangelina@gmail.com;

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>, ID:<http://lattes.cnpq.br/9251665509410894>. Professora do Curso de Letras pela Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL, Brasil. E-mail: sanadia.uneal@gmail.com.

ABSTRACT: Rural Education has been gaining visibility, result of a series of claims by social movements and rural union together with the peasant population, with the aim of guaranteeing the right to quality education, built with rural people. In this sense, the present study constitutes the result of a monograph, held in a graduation from the State University of Alagoas, which aims to analyze the concepts and practices of the school in relation to the principles of Rural Education. The methodology used was the research of the ethnographic type André (2012) and Fonseca (2008), where participant observation, interviews and document analysis were performed in a school in the city of Taquarana-AL. In the theoretical basis, the studies of Caldart (2012) e Arroyo (2004), operational guidelines for schools in the field CEB / 2002 and 2008, among others, were used. At the end of the research, it was noticed that the school has difficulties in implementing the proposals of Rural Education. Thus, the practices developed do not allow the characterization of the research place as Rural School, but as School in The Field.

KEY-WORDS: Social Movements, Peasant Population, Principles.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação do Campo vêm ganhando espaço nas diversas esferas educativas, resultado de lutas travadas pelas populações do campo em conjunto com os movimentos sociais há algum tempo. Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, mas sim da própria práxis. Os desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo apenas no plano teórico. Dessa forma, entender que a Educação do Campo é fruto de reflexão e luta própria, ainda é um debate que o conjunto da sociedade não se apropriou, porque a educação no Brasil é hegemônica, de base positivista e colonizadora.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xenciltcap19

Nesse contexto, o processo de escolarização da população camponesa tem se distanciado de uma educação construída dentro do seu espaço de existência, reproduzindo assim, um modelo de educação urbanocêntrica. Dessa forma, é perceptível a relevância em pesquisar sobre as concepções e práticas pedagógicas no contexto escolar do campo, com o intuito de verificar se elas estão em conformidade com os princípios da Educação do Campo no Brasil.

Neste contexto, o presente estudo apresenta reflexões acerca da Educação do Campo no contexto escolar, partindo das seguintes problemáticas: as ações e as concepções curriculares, de gestão e pedagogias que a escola desenvolve estão de acordo com os princípios da Educação do Campo? Quais os desafios existentes na escola para a implementação de estratégias e organização pedagógica voltadas para a proposta da Educação do Campo? Com base nisso, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as concepções e práticas da escola com relação aos princípios da Educação do Campo no Brasil. Como objetivos específicos: analisar, por meio dos documentos, as concepções sobre a Educação do Campo; perceber como as práticas pedagógicas são desenvolvidas na escola; conhecer as dificuldades da escola para efetivar a proposta da Educação do Campo.

Os principais pressupostos teóricos serão utilizados por leituras de Arroyo (1999), Caldart (2012), Santos (2013), além de documentos oficiais a exemplo do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 2002/2008, das diretrizes operacionais para as Escolas do Campo, da Lei de Diretrizes e Bases, dentre outros documentos.

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Embora as organizações em defesa da população do campo tenham iniciado há muito tempo, foi preciso dar sequência a uma série de lutas para começar a conquistar algumas de suas reivindicações. Dessa forma, a Educação do Campo é considerada um fenômeno contemporâneo, pois apesar de seus primeiros registros ter acontecido há quase um século, a maioria das pessoas não a compreendeu em essência.

Pode-se dizer que a Educação do Campo surgiu da necessidade de não aceitar o campo como lugar de negócio, que em nada beneficia o trabalhador e trabalhadora do campo, pelo contrário, tiram as famílias de sua cultura, com o intuito de privilegiar o capital. Esse confronto por direitos coletivos protesta sobre a política de educação brasileira pensada aos povos do campo. A necessidade é que seja uma educação pensada com/dos trabalhadores, só assim poderá ser debatido as necessidades, os anseios, porque o planejamento acontece com os próprios sujeitos, os protagonistas que conhecem de suas histórias como ninguém.

É importante explicitar que o campo não é qualquer lugar, nem tão pouco um lugar menor, considerando os espaços, então não há como pensar em um projeto de educação sem levar em consideração que existe uma parte muito grande da população brasileira que tem o direito à educação no local onde vive, considerando sua origem, cultura, trabalho e todas as especificidades de sua vida. Ou seja, uma política de educação que seja no e do campo. Para isso, Kolling, Cerioli e Caldart (2002) demonstram que Educação no Campo se refere ao ensino que é dado no perímetro rural às pessoas que moram nesse lugar. Já a Educação do Campo engloba uma forma de educação que vai além das práticas de ensino corriqueiras, onde o povo tem participação direta nos planejamentos, nas propostas de

ensino que, conseqüentemente, estarão ligadas a sua cultura, identidade, aspectos sociais e ao lugar onde vive, porque, quem conhece de fato as necessidades educacionais que a população campesina almeja, são eles mesmos.

Então, a população campesina tem o direito a uma educação que ultrapasse o sentido apenas do espaço, da territorialidade, onde acredita-se que a escola, estando localizada no campo, supre a necessidade daquela população, quando, na realidade, a Educação do campo que se almeja precisa ser em sua completude do campo, assumindo suas práticas sociais e de toda a população que ali vive. Dessa forma, pensar a Educação do Campo está vinculada ao princípio da coletividade, de construir a educação obrigatoriamente a partir do/com seu povo.

Ainda nessa perspectiva, Arroyo (1999, p.14) afirma que “O campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo”.

Então, quando se fala em população do campo, diz respeito a maioria da população do Brasil, então, não é justo negar as particularidades da população campesina, ainda mais porque é, no campo, que se produz a sustentação para a vida das pessoas, onde quer que elas vivam.

Caldart (2008) defende que o movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos: a Educação do Campo é negatividade, positividade e superação. É negatividade, quando seus povos passam pelo senso de conformidade da situação, onde aceitam o campo como sinal de atraso, aceitam a miséria como destino, que não existe a necessidade de escolas no campo. A Educação do Campo é positividade, quando passa pela situação de conformidade para começar a estabelecer propostas concretas de melhorias. A Educação do Campo é superação, entendimento do sentido real de campo, onde existe perspectiva de transformação social e emancipação humana.

Esses três momentos descritos acima mostram que com a pluralidade das populações do campo estão sujeitos a passar por esses estágios e sair do momento de negatividade é essencial para ajudar a fortalecer a luta que os princípios da Educação almejam.

Segundo Caldart (2012), o modo de fazer luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro. Desse modo, é possível trazer, para o processo pedagógico, concepções da vida real para estudar e obter conhecimento, sem distanciar o indivíduo da própria vida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para ampliar a compreensão sobre o fenômeno pesquisado, foi necessário realizar a pesquisa bibliográfica e etnográfica em educação (ANDRÉ, 2012). Sobre essa pesquisa, a autora afirma que este tipo se utiliza de técnicas que são associadas à etnografia, ou seja, a observação do participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Gil (2008) alega que a pesquisa bibliográfica parte de estudos exploratórios, a qual é desenvolvida a partir do material já elaborado, seja ele por livros ou artigos científicos. Assim, sua finalidade é que o pesquisador tenha o acesso a tudo que já tenha sido escrito sobre determinado tema.

Dentre as pesquisas de campo disponíveis, por se tratar de uma pesquisa educacional, escolhemos a abordagem qualitativa, que será realizada através da pesquisa etnográfica, com ênfase na educação. Segundo Fonseca (2002, p. 20): “A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública no município de Taquarana-AL, e os dados foram coletados através de observações em sala de aula e da escola, entrevista com a direção e professores de Educação Infantil ao 5º ano e análise dos documentos referentes à escola.

Com o objetivo de oferecer bem-estar e segurança dos participantes da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo, que é um documento destinado a preservar todos os direitos dos interlocutores da pesquisa, onde o sujeito só assina o documento, caso aceite participar. Outras medidas tomadas em relação a isso e que são estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foram os cuidados com registro de fotos e a utilização de pseudônimos para preservar os nomes reais dos interlocutores da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa etapa, buscou-se demonstrar as análises e discussões de todo o material colhido durante as visitas à escola. As análises estão divididas em análise documental, análise das observações em sala de aula e análise das entrevistas.

Na análise documental, os documentos oficiais que a escola possui são o PPP e o Regimento Escolar, porém estão desatualizados desde 2016. Apesar disso, a escola disponibilizou-os para análise.

Ao examinar os documentos, foi possível identificar algumas peculiaridades referentes ao objeto de estudo deste trabalho.

De acordo com o Art. 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, ao qual estabelece:

Art. 28º. Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2018, p. 21).

Com a pesquisa realizada, observou-se que a escola não atende, em sua totalidade, ao que está expresso no artigo citado acima, porque, durante as observações de seis aulas, ficou nítido que os conteúdos e metodologias aplicadas não suprem as peculiaridades daquela comunidade. O calendário escolar não é apropriado para atender a população do campo, pois não se adequa aos períodos de plantação e colheita. Em contrapartida, apenas a organização da estrutura da escola é própria, com muitas plantas, hortas, plantas

medicinais, dentre outros aspectos. Portanto, o ambiente que representa o visual, aquilo que todos enxergam, sobrepõe-se ao currículo e metodologia que deveriam também se adequar ao contexto do campo. E, também, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, parecer nº 36/2001, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2002).

Notou-se que a escola se reconhece como Escola do Campo, onde a maioria do seu corpo discente provém de Comunidades Quilombolas, ainda vivendo em condições precárias, beneficiados pelo programa do Governo Federal Bolsa Família, apesar disso, é uma comunidade rica em cultura. Nesse sentido, no documento, foi citado o artigo 28º descrito acima e o Parecer nº 36/2001 (CNE/CEB) para expressar que a comunidade escolar é composta por pessoas que buscam preservar valores, hábitos e costumes em consonância com uma proposta pedagógica adequada à realidade dos alunos. Um dos pontos específicos que o PPP deixou claro, está relacionado aos conteúdos programáticos, onde foi expresso que os mesmos estão de acordo com a realidade a qual a escola está inserida.

Sobre a análise das observações em sala de aula, durante uma semana foram feitas observações de aulas da Educação Infantil até o 5º ano, com o objetivo de observar os princípios e/ou contradições em relação à Educação do Campo, levando em consideração o currículo aplicado dentro da sala de aula.

A seguir, serão utilizados alguns trechos do diário de visita para análise. A primeira análise está relacionada aos momentos do uso do livro didático.

A aula foi iniciada com a leitura da fábula “A raposa e o macaco” e foram feitas algumas reflexões. Após esse momento inicial, foi pedido para a turma pegar o livro de português, onde houve leitura da cantiga popular “barata diz que tem”, com o objetivo de estudar as rimas, dessa forma, de parágrafo por parágrafo, o professor foi fazendo com que seus alunos identificassem as rimas. Depois, foi para a atividade relacionada ao texto e, a todo o momento, o professor retoma dentro do assunto a outros já estudados (Diário de visita, 25/03/2019).

O professor continuou a aula, utilizando o livro de português, onde foi trabalhado com quatro textos. O primeiro falava sobre “Cobras”, o segundo sobre “Pescaria de Curumim”, o terceiro era um “Convite” e o quarto “Limonada bem fresquinha”. Os alunos leram todos os textos para realizar a atividade sobre gêneros textuais (Diário de visita, 26/03/2019).

O professor pediu para que a turma pegasse o livro de matemática, determinou as páginas a serem respondidas, começando na sala e terminando em casa, porque, como eram muitas, não ia dar tempo serem feitas todas. Encerrando a aula, o professor encaminhou os alunos ao ônibus. (Diário de visita, 29/03/2019).

Ao utilizar o livro, nota-se que os professores estão acostumados a restringirem-se apenas a esse instrumento, em dar conta da atividade, e não tentam levar determinado assunto abordado no livro para adentrar na realidade dos alunos, de forma a se reconhecerem dentro daquele espaço, facilitando, assim, o acesso ao conhecimento significativo. Dessa forma, Caldart (2012) nos diz:

A Educação do Campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não é a qualquer educação) feita por

eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses (CALDART, 2012, p. 263).

A outra análise diz respeito a alguns pontos que superficialmente estão relacionados com a Educação do Campo.

O professor lembrou a fábula estudada há alguns dias: “A cigarra e a formiga”. Falou, em específico, na moral da história. Então, pediu para que cada um fizesse sua própria moral. Após o intervalo, foi passada uma folha de ofício para que cada aluno escrevesse sua moral e, na frente, colocasse seu nome, isso representaria o autor, que foram eles que criaram. Todas essas morais iriam para um cartaz e ser exposta na sala.

Em meio à aula, a diretora apareceu para conversar com a turma. Ela informou que havia ganhado algumas mudas da planta chamada Palmeira e alguns funcionários estavam plantando, então, a cada dia, ia ser escolhido um aluno de cada turma 20 minutos que antecede a ida para casa para cuidar das plantas (Diário de visita, 29/03/2019).

Dessa forma, é possível perceber que poucos momentos foram destinados a alguma prática que refletissem sobre a cultura, identidade e costumes da comunidade a qual a escola está inserida.

Todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do MST, do país; e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando (DOSSIÊ MST, 2005, p.51-52).

Nota-se que existem algumas marcas da Educação do Campo, mesmo que sejam poucas. O currículo aplicado na sala de aula se assemelha pouco com a estrutura da escola, porque o ambiente traz marcas do campo, com muitas plantas, hortas, ervas medicinais, dentre outras coisas, porém, os assuntos aplicados não refletem as reivindicações e ao que se propõe a Educação do Campo.

Nas análises das entrevistas, a equipe docente foi analisada e as entrevistas realizadas com cinco professores e uma coordenadora, a fim de alcançar o objetivo do trabalho. Utilizou-se das falas dos entrevistados, onde foram atribuídos nomes fictícios, com o objetivo de preservar suas identidades.

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que tem como objetivo transformar a educação de modo a atender os interesses sociais das comunidades camponesas. Pensando nisso, buscou-se saber o que cada sujeito participante da pesquisa entende sobre Educação do Campo, já que fazem parte desse processo educativo. As respostas obtidas foram:

Educação do campo é conhecer a vida do homem do campo, bem como sua origem, o modo de sobrevivência, o cultivo, sua produtividade e que venha garantir sua sustentabilidade (Mariana, 2019).

Eu acho legal, eu queria ter somente esses negócios de trabalhar em roça, o que você deveria fazer, porque tem muita gente que não sabe, faz aquelas

coivaras e bota fogo e teve uma época que eu fiquei lendo e vi que não é certo, porque ali vai matando e passar muito veneno também não é certo. (Genilda, 2019).

Na verdade, eu me volto ao público que mora no campo, mas que, na verdade, a questão do ensinar, da educação, eu não vejo muita diferença, que inclusive, ano passado, eu discordava do livro, porque tinha o livro do campo e da cidade, esse ano tá tudo por igual, eu não vejo diferença. Só porque, pra mim, a escola está situada no campo e eu atendo a comunidade do campo. É somente uma questão cultural (Daiane, 2019).

Uma aglomeração de conteúdos voltados a ambiente e a socialização da localidade onde convivemos (Aldo, 2019).

Não tem diferença, os nossos livros são diferenciados, é do campo, veio um livro no ano anterior, a coleção que veio foi muito vaga, não sei, subentenderam que aquilo seria suficiente por ser do campo, mas, na prática, não era, não era, porque os nossos alunos tem um conhecimento próprio e eles trazem para a gente e precisamos introduzir nos livros, no nosso planejamento, nas habilidades que eles precisam desenvolver, então, Educação do Campo, ela precisa ser vista também como a urbana no sentido de material pedagógico, porque os nossos meninos tem muito o que dar. (Jackeline, 2019).

Na verdade, a Educação do Campo tem que ser uma educação onde o próprio calendário tem que ser diferenciado da escola da cidade, não pode ser uniformizado, que é uma educação onde trabalha a realidade dos alunos, questão do dia-a-dia, não que não seja tão próximo da realidade da cidade, mas ele vive em um ambiente que é mais dele, é fechado, então temáticas mais voltadas a eles (João, 2019).

Dentre as respostas, foi possível perceber muitas contradições em relação aos princípios da Educação do Campo. As pessoas que participaram de algum tipo de formação obtiveram conhecimento, mesmo que superficialmente, porém isso não basta para transformar a educação para a população camponesa. Já as outras que não conseguiram realizar nenhuma formação sobre isso tem uma concepção diferente do que está exposto nos princípios da Educação do/no Campo.

Isso reflete a falta de formação. Focando neste contexto, até as universidades ainda são precárias em oferecer esse tipo de formação, seja por pressão do governo ou falta de interesse, onde deveria ser a base para a formação efetiva. Sobre isso, Santos (2013) afirma:

Esse processo, não tem sido pacífico. Muitas universidades ou departamentos negam-se a assumir a coordenação desses cursos. Quando se consegue aprovação, geralmente, há problemas políticos e/ou burocráticos para a manutenção das atividades, especialmente no que diz respeito à liberação dos recursos aprovados. Esse fato prejudica e atrasa em meses o andamento e a conclusão dos cursos (SANTOS, 2013, p. 88).

Com relação aos conteúdos, foi questionada qual a relação dos conteúdos aplicados com as questões da realidade local? As respostas foram:

Em relação aos conteúdos, procuramos trabalhar também o que o nosso aluno traz de sua vivência (Mariana, 2019).

É mais puxado para os Quilombolas, para a realidade dos alunos da zona rural (Genilda, 2019).

Antes, e eu me volto novamente à questão do livro, porque eu achava muito injusto que tinha a questão do livro do campo. Mas, o livro do campo, ele falava tudo do campo, só do campo. Será que aquela criança do campo um dia não vai para a rua e vai ver que lá é diferente? E olhe que estamos falando de município pequeno, mas eu acho que o fato de você morar no campo, não só tem que estudar o campo e, hoje, eu vejo que o livro mostra a realidade que ele vai encontrar até mesmo na cidade pequena, eu acho que o conhecimento do campo tanto faz ser do campo como da cidade (Daiane, 2019).

Tudo atualizada, tudo no tempo atual de acordo com a demanda de cada criança ou de cada localidade (Aldo, 2019).

Primeiro, a escola em si, provoca que a gente trabalhe com a realidade deles e que a gente se planeje e pense. Por mais que o município esteja trabalhando algo, a gente tenta, a escola nos leva a interdisciplinar esse conteúdo. Na escola, já é estampado, então, a escola trabalha muito esse projeto da cultura afro do início ao fim do ano. A gente trabalha por meio de, vou citar a Língua Portuguesa, por meio de gênero textual, trazendo para cá a realidade deles. Em história, fazendo pesquisa de campo, a gente traz para sala de aula também a vida dele e os levam para pesquisar a vida dos mais velhos, para conhecer as redondezas (Jackeline, 2019).

Nós tentamos unir os dois, o livro com a realidade do aluno. Não podemos cobrar só a realidade do aluno e deixar de fora a parte do livro didático, porque quando eles chegarem no ENEM, eles não vão ser cobrados só a realidade deles. Vão ter questões de outros eixos e procuramos assimilar conteúdos de conhecimento que tem no livro (João, 2019).

Em linhas gerais, notou-se que o que foi falado por eles, existem alguns traços da Educação no/do campo, mesmo não sendo tão abrangentes. Porém, as falas nesse âmbito contradizem a observação das aulas.

A partir de agora, será feito a análise de algumas perguntas que eram destinadas apenas a direção da escola.

Indagada sobre se a escola possui interesse em realizar um trabalho que leve a escola a se comprometer com uma proposta de Educação do Campo ou permanecem com as proposições da Secretaria de Educação do município para todas as escolas? E se há diferença da Secretaria para as escolas rurais e urbanas? Obtivemos a seguinte resposta:

A instituição trabalha de forma que venha conhecer e ajudar o corpo docente e discente e ambos possamos alcançar os objetivos desejados, pois trabalhamos com a parceria da Secretária de Educação deste município, e esta não diferencia as escolas sendo rural ou urbana, realiza um trabalho igualitário (Entrevista a Mariana em 18/04/2019).

Percebeu-se que a mesma não deixou claro se a escola deseja implementar uma proposta de Educação do Campo efetiva, pelo contrário, a escola trabalha em conjunto com a Secretaria de Educação, e esta orienta para um trabalho igualitário entre todas as instituições do município, independente de ser no campo ou na cidade.

Apesar do exposto acima, a escola possui alguns projetos que enfatizam a proposta de Educação do Campo. Dentre eles, estão o projeto verde e sustentabilidade, conhecendo as nascentes e o atual fornecimento de água, horta, cisternas, dentre outros.

A vida no campo é marcada pela agricultura, as plantações e colheitas dão significados à vida da população camponesa e é cultural que os filhos ajudem os pais nessas atividades.

Dessa forma, foi questionado sobre se o calendário escolar é adaptado às condições do lugar? Obtivemos a seguinte resposta:

O calendário escolar é elaborado de forma que nosso aluno não venha ser penalizado, havendo um recesso na última semana de junho e primeira semana de julho. Há uma interação com a família para que seus filhos não falem sem justa causa (Entrevista a Mariana em 18/04/2019).

Através desta resposta, pode-se afirmar que a escola não possui um calendário próprio, vem da Secretaria de Educação do município, então, existe o recesso escolar que deve ser utilizado para essa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, foi possível identificar, através dos documentos, que a escola se reconhece sendo do campo e obedece a isso, ao menos no seu ambiente, porque a estrutura da escola remete ao campo, porém, com a análise de observações das aulas e entrevistas, foram identificadas algumas contradições.

De acordo com o PPP, a escola obedece ao que está descrito no Art. 23 § 2º da LDB 9394/96, que faz referência ao calendário escolar, porém foi destinada no ato da entrevista uma pergunta a respeito disso e observou-se, na fala da coordenadora, que isso não acontece. Outro ponto que merece destaque são as aulas, pois, durante as observações, notou-se um ensino metódico e sistemático, sem haver interdisciplinaridade, o que dificultou visualizar um currículo voltado para as propostas de Educação do Campo.

Por fim, as entrevistas demonstraram que o conhecimento voltado a essa temática por parte dos interlocutores da pesquisa são vagos e incoerentes, devido várias vezes o próprio sujeito contradizer o que havia falado anteriormente e que, apesar de alguns pontos estarem voltados a esse contexto, não se assemelham aquilo que foi visualizado em aula.

Com este estudo, pode-se perceber alguns dos desafios que levam a escola implementar estratégias e organização pedagógica voltadas para Educação do Campo. Uma das dificuldades se encontra no fato do município ainda tratar escolas urbanas e rurais com necessidades pedagógicas iguais, resultando em formações igualitárias para os professores, o que dificulta a visualização de propostas voltadas aos alunos do campo. Nesse mesmo contexto, a falta de formação faz com que esses profissionais fiquem refém de um modelo de educação urbanocêntrica e não consiga planejar ações efetivas relacionadas a uma educação transformadora para a população camponesa.

Diante do exposto, foi possível concluir que as ações e as concepções curriculares, de gestão pedagógica que a escola desenvolve são insuficientes para caracterizar-se Escola do Campo. Alguns pontos condizentes com as propostas de Educação do Campo foram visualizados de fato, porém, não bastam. Pode-se afirmar que a escola pesquisada se constitui como Escola no Campo, onde o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, necessitando ainda de um olhar responsável do poder executivo municipal, bem como dos seguimentos da escola para se constituir de fato e direito uma Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

1. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
2. ARROYO, Miguel; M.F, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo. Por Uma Educação Básica do Campo*. Brasília – DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2019.
3. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNB/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE, 3 abr. 2002.
4. CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008.
5. _____. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
6. FONSECA, J.J.S. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo_20121/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> Acesso em: 1 Dez. 2017.
7. GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6^a Ed – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 1 Dez. 2017, 14:53:41.
8. KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
9. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em: 12 jun 2019.
10. MST (2005). *Dossiê MST escola – documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo, Iterra.
11. SANTOS, Cláudio Felix dos. *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

A Multisseriação em uma escola no Campo no agreste de Alagoas¹

Multiseriation in a Field school in agreste de Alagoas

Bianca Ramos de Jesus⁽¹⁾; Sanadia Gama dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6574-5212>. Discente do curso de pedagogia, campus 1, Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL. Bolsista de iniciação científica. PIBIC/FAPEAL. Email: byaramos43@gmail.com

⁽²⁾ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>. Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL, Professora do Curso de Letras pela UNEAL, BRASIL. E-mail: prof.sanuneal@gmail.com.

ABSTRACT: The present article tries to present reflections model in a rural school in the municipality of Girau do Ponciano/Alagoas. We will reflect on the struggles of rural education, its challenges with public management, and on the multiseriation based on legal documents such as the EEC/040-2014 opinion and the Operational Guidelines for rural schools. The methodology is qualitative and the data were collected based on interviews with the school management and the Political Project. The results show that the organized model of multiseriation in the analyzed school presents a proposal of resistance and adaptation to the local reality, as ways to guarantee the functioning and the offer of local education.

KEYWORDS: Multiseriation, School of rural, Education.

INTRODUÇÃO

Romper com determinados paradigmas é uma luta constante. Dentre eles, está a visão da Multisseriação, vista como um sistema fadado ao fracasso, com baixos índices de aprendizagem, no entanto, o descaso do poder público com esse sistema é totalmente esquecido. Toda essa precariedade perpassa pela infraestrutura escolar até a formação dos profissionais que atuam nessas escolas e os discentes que, muitas vezes, são tirados do centro do processo, prejudicam-se, diretamente, com todos esses males. Os profissionais que são escolhidos para ministrar as aulas nessas classes, muitas vezes, não possuem uma formação adequada “política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto.

Nesse sentido, a multisseriação passa a ser vista como fenômeno e, em grande maioria, está presente nas escolas do Campo. Vemos que este modelo de ensino possui relações com os entraves que a Educação do Campo tem enfrentado ao longo dos anos, no sentido de falta

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap20

de compreensão de sua natureza por parte do poder público, como também de uma formação docente descontextualizada para lidar com esta realidade, o que resulta em graves índices de aprendizagem. Sampaio (2006) aponta que questões como a dificuldade de locomoção para as escolas do Campo, salários mais baixos e menor qualificação desses professores, além de classes multisseriadas, o que ainda são práticas comuns nas escolas do meio rural.

Embora, vejamos que o modelo de turmas multisseriadas, no Brasil, constitui-se também por outras questões de ordem local, social e política. Nesse sentido, o artigo pretende descrever reflexões a partir da realidade da existência de multisseriação em uma escola do Campo na região agreste do Estado de Alagoas. Sendo assim, veremos que a implementação de uma turma, neste modelo, também se constitui como uma forma de resistência e garantia do funcionamento da escola para garantir acesso das crianças em seu local de moradia.

MULTISSERIAÇÃO: EMPECILHO OU FENÔMENO SOCIAL EDUCATIVO NAS ESCOLAS DO CAMPO?

Ao falarmos sobre multisseriação, remetemo-nos à realidade da Educação do Campo, que, historicamente, enfrentou e, ainda enfrenta, um processo de lutas para sua efetivação, o que leva a um processo constante de lutas travadas e de negociações junto ao poder público para que atenda as demandas reais das populações camponesas. Nesse sentido, ainda há uma falta de reconhecimento dos gestores públicos sobre as legislações legais que levam a fechar escolas do Campo, ou a dar condições precárias de ensino para os sujeitos que residem nessas regiões.

Em grande parte das realidades, é por meio dessa visão da gestão sobre o não reconhecimento de uma escola do campo como direito, que a marginalização da educação no meio rural apresenta escolas com condições precárias de funcionamento, e a persistência das escolas multisseriadas, o que, para muitos professores, são vistas como “pragas” ou empecilhos, por haver uma falta de compreensão em lidar com essa modalidade, o que reflete as lacunas deixadas pelo currículo que é descontextualizada da realidade dos sujeitos e uma gestão que não compreende a sua importância, fortalecendo a ideia de que o campo é o lugar do atraso.

Vemos, portanto, que o processo educacional de cada pessoa se relaciona à identidade, cultura e vivências, assim, seus conhecimentos de mundo e, nos diversos espaços da vida social, estão interligados àquilo que constitui sua identidade pessoal. Nesse sentido, Kolling, Cerioli e Caldart (2002) afirmam que, entende-se por educação, todos os processos sociais de formação das pessoas. Dessa forma, está ligado com cultura, valores, formação para o trabalho e participação social.

As discussões sobre a Educação do Campo vêm ganhando espaço nas diversas esferas educativas, resultado de lutas travadas pelas populações do campo em conjunto com os movimentos sociais há algum tempo. Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, e sim da própria práxis. Os desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo apenas no plano teórico. Dessa forma, entender que a Educação do Campo é fruto de reflexão e luta própria ainda é um debate que o conjunto da sociedade não se apropriou, porque a educação no Brasil é hegemônica, de base positivista e colonizadora.

Neste sentido, entendemos a concepção de Educação no e do Campo, a partir de Caldart (2012, p. 27), em que “No”: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. “Do”: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais, representa uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais).

Os movimentos sociais populares tiveram uma grande importância para que a Educação do Campo fosse vista como um direito do cidadão camponês, e para o desenvolvimento de políticas públicas que atendessem essa modalidade de forma singular, levando em consideração a sua identidade e meio social, para que assim, as suas necessidades fossem supridas.

Esse sistema é adotado como uma forma de resistência para que as escolas não sejam fechadas, pois é necessária determinada quantidade de alunos matriculados em cada classe. Sendo assim, a resolução do Conselho Estadual de Educação Resolução Normativa N° 040/2014-CEE/AL, no sentido de garantir a plena efetivação da permanência e funcionamento das escolas do campo em Alagoas, apresenta e regula no documento que é crime o fechamento de escolas do campo.

A MULTISSERIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

Segundo dados do PPP da escola, a escola do povoado Lagoinha foi fundada em 1991 e se localiza na zona rural de Girau do Ponciano, Alagoas, na fronteira sul do município, possuindo divisa com o município de Traipu. Sua comunidade escolar é composta por povoados, fazendas e sítios vizinhos, o que a torna uma comunidade mista e com problemas peculiares próprios, exigindo um vasto conhecimento no campo de atuação da equipe gestora que está à frente da administração. Uma de suas dificuldades está na busca por alunos para matrícula, no acesso à e na permanência na escola, já que, em média, 75% dos alunos são de origem do município de Traipu (Lagoinha de Traipu). A escola possui 4 salas de aula, atende nos três turnos, oferecendo Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano e Educação de Jovens e Adultos (PPP, 2016).

A construção está organizada da seguinte forma: 04 salas de professores, 02 banheiros, 01 cozinha, 01 pátio coberto e 01 pátio descoberto. Até 2008, os alunos do 6.º ao 9.º ano tinham de se deslocar até a cidade de Girau do Ponciano, já que a escola atendia somente os anos iniciais da Educação Básica. As escolas não tinham direção administrativa autônoma, eram todas geridas pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2009, com a reforma e reinauguração da escola-sede, no povoado Lagoinha, o prefeito da época tornou a escola autônoma, o que possibilitou que a comunidade conseguisse ampliar o atendimento da escola. A gestão está dividida da seguinte forma: direção geral, direção adjunta, coordenação pedagógica, secretaria escolar e auxiliares de secretaria.

Durante geração de dados realizada na escola do povoado Lagoinha, município de Girau do Ponciano, visando compreender melhor a realidade e o funcionamento das turmas na escola, no dia que dá entrada ao trabalho de campo, a direção da escola e secretária escolar, eles relataram que, no período da manhã, as turmas atendidas eram de Educação Infantil e

dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e, à tarde, as turmas de Ensino Fundamental do 6.º ao 9.º ano. Perguntei se a escola possuía muitas matrículas e das nossas professoras formadas pelo Procampo e quantas estavam em sala de aula. O diretor informou-me que, por causa da mudança de gestão, apenas uma estava em sala e a outra auxiliando a turma. Também informou que as turmas eram bisseriadas e que, na turma de 1.º e 2.º anos, estavam matriculados 12 alunos e, na de 3.º e 4.º, 14 alunos.

Perguntei o porquê da junção de duas turmas em uma única sala. A partir de um conhecimento mais global sobre multisseriação, a compreensão mais vasta que se discutia era de que esse formato de turmas conjugadas, em mesma sala, acontecia por falta de estrutura e de professores suficientes para cada turma, bem como pela ausência de investimento em financiamento público dos municípios no funcionamento e na manutenção de escolas no Campo.

Inquieta com essas questões a respeito da organização das escolas do campo e com a situação de uma ausência de políticas para a multisseriação, perguntei sobre os motivos reais da multisseriação naquela escola, com poucos alunos matriculados na turma. O diretor explicou que, na realidade local da escola, a direção compreendia ser importante manter a instituição funcionando, o que significava um grande desafio devido à existência da outra escola no mesmo povoado, mas pertencente a um município diferente. Esta escola tinha mais matrículas, visto que havia um discurso por parte da coordenação da escola de lá que mantinha as crianças matriculadas e que dizia que, se migrassem para a outra escola, o Bolsa Família seria retirado.

Com essas implicações, o diretor da escola afirmou a importância de se preservar a manutenção da escola e, para isso, garantir as matrículas existentes. Ele informou que, como estratégia de preservar e manter a escola funcionando, ia de casa em casa conversar com os pais de alunos sobre a importância de manter seus filhos matriculados para a escola não fechar. Então, o caso da multisseriação acontece também para garantir um número de matrículas previsto pela Secretaria de Educação Municipal, de modo a manter essa escola em funcionamento.

Recebi, nesse dia, também, de suas mãos, uma cópia do Projeto Político Pedagógico e também do Regimento interno escolar, que me serviriam como dados importantes para informações da escola e do povoado. Além disso, o diretor Wagner me levou para conhecer as dependências da escola e disse que eu ficasse à vontade, mas que seria importante agendar uma reunião com as professoras para explicar melhor os objetivos da minha pesquisa e como eu pretendia realizar o trabalho com elas. Ele fez uma breve apresentação das turmas do horário da manhã e reafirmou que todas são multisseriadas (turmas de Leda e Cecília), sendo Leda com o 1º e 2º anos e Cecília com o 3º e 4º anos, e uma da professora Lenalva, do 5.º ano. Além delas, havia uma de pré-escola.

Admirada pelo fato de haver poucos alunos em duas turmas conjugadas, perguntei o porquê da junção de duas turmas em uma única sala. A partir de um conhecimento mais global sobre multisseriação, a compreensão mais vasta que se discutia era de que esse formato de turmas conjugadas em mesma sala acontecia por falta de estrutura e de professores suficientes para cada turma, bem como a ausência de investimento em financiamento público dos municípios no funcionamento e na manutenção de escolas no campo.

A partir de situações como essas, que o fórum de Educação do Campo do Estado de Alagoas constituiu o parecer CEE/AL 2014 que afirma o descaso e as limitações na organização das escolas do campo.

O que se tem observado, ao longo da história da educação brasileira, é que a educação do povo e, mais ainda na realidade rural, nunca foi prioridade dos governos, sendo sempre negada. Mesmo quando ela acontece, sempre existe como pano de fundo, o estar a serviço da classe dominante e do sistema capitalista internacional. (Parecer CEE/AL N^o 040/2014, p.7)

Inquieta com essas questões a respeito da organização das escolas do campo e com a situação de uma ausência de políticas para a multisseriação, perguntei sobre os motivos reais da multisseriação naquela escola, com poucos alunos matriculados na turma. O diretor explicou que, na realidade local da escola, a direção compreendia ser importante manter a escola funcionando, o que significava um grande desafio devido a existência da outra escola no mesmo povoado, mas pertencente a um município diferente. Esta escola tinha mais matrículas, visto que havia um discurso por parte da coordenação da escola de lá que mantinham as crianças matriculadas e que diziam que se migrassem para a outra escola o Bolsa Família seria retirado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto no artigo, a multisseriação ainda é vista, por grande parte da realidade das escolas, um modelo de ensino complexo e difícil de se desenvolver pedagogicamente os processos de ensino por constituir-se de um lugar diverso, multifacetado e heterogêneo. Como o sistema escolar configura-se em uma configuração curricular organizada em séries/anos, e, com um parâmetro de alunos e respectivas faixas etárias, os processos formativos na formação de professores voltam-se para estes modelos, o que resulta em um esquecimento desses grupos e modelos de ensino que existem no Brasil, sobretudo nas áreas rurais. Isto só mostra cada vez mais a ausência de um olhar e investimento para mais formações e investimentos para a Educação do Campo nas comunidades rurais, resultando nos baixos índices de aprendizagem e também no fortalecimento de afirmação do campo como lugar do atraso e da invisibilidade.

Nesse sentido, cabe compreendermos que, embora a escola analisada e mesmo a multisseriação acontecer devido a um processo de resistência contra o fechamento da escola local, ainda apresenta muitos desafios com relação ao trabalho pedagógico com as crianças, pois o sistema escolas municipal de ensino ainda possui, em sua visão, uma característica bastante vinculada ao paradigma universalizante de ensino baseada nos modelos de alfabetização e de formação nas séries iniciais que ainda desconhece o contexto local e as necessidades de uma Educação voltadas para a realidade das populações do campo que residem no entorno da escola. Ou seja, não basta somente garantir o funcionamento da escola e das turmas, mas a qualidade e o investimento para dar respostas às demandas locais são fundamentais para a permanência, a sustentabilidade e a valorização dos saberes locais dos indivíduos que são atendidos pela escola e em seus processos educativos.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS, *Resolução Estadual de Educação do Campo nº 040/2014 CEB-CEE/AL*. Disponível em: <http://cee.al.gov.br/legislacao/atosnormativos/resolucoescee/2014/Resolucao%20Normativa%20de%20Educao%20do%20Campo.pdf>. Acessado em: 05 de jul. 2020.
2. CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
3. CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.
4. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Denilma Bulhões. Girau do Ponciano, 2016.
5. SAMPAIO, C.E. et al. *A educação no Brasil rural*. Alana Maria Bof. (org). Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

Análise de um projeto ambiental: desafios e possibilidades¹

Analyze of an environmental project: challenges and possibilities

Wellington Ferreira dos Santos⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9061-3403>, professor e pesquisador; Secretária de Estado de Educação de Alagoas – SEDUC/AL; Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: wellingtonufal2013@hotmail.com

ABSTRACT: The research aims to analyze development of the Com Vida project, and its alternative strategies for reducing, reusing, and recycling materials, in a state school in the agreste alagoano. The methodology is qualitative, through fieldwork, which describes the process of analyzing and monitoring the activities carried out in 2019 at the school where the project is carried out with classes from the 1st and 2nd years of high school. Theoretical bases are based on specialists in the field such as Arroyo (2004), Freire (2002) and Leff (2008). The results showed that the school project contributed to environmental sustainability actions, and as part of the students' training process in the construction of critical knowledge and in the expansion of an environmental and sustainable awareness.

KEY-WORD: Education, Field education, Sustainability.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei nº 9795/1999, art. 1º, educação ambiental refere-se aos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). É uma das formas mais participativas e colaborativas na luta pela preservação da natureza e do meio ambiente, que com a rica biodiversidade nos permite o equilíbrio ao longo da vida.

A educação ambiental pode ocorrer em diferentes espaços, como o ambiente familiar, o trabalho e a escola. Em se tratando da escola, o PNEA traz no art. 2º que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Nesse sentido, uma das formas de promoção da educação ambiental pode ser a partir de projetos multi/trans/interdisciplinares no contexto escolar, como o Projeto COM-VIDA.

¹ DOI: 10.48016/GT9Xencultcap21

Alguns pontos devem ser esclarecidos com referência ao termo que dá nome a esse projeto, pois o mesmo tem variações, tanto na forma de se escrever, como no sentido literal da palavra, podendo ser sigla ou adjetivo.

➤ **A COM-VIDA** – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas é uma das ações estruturantes do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, em implantação desde 2004. A ideia surgiu como resposta às deliberações da I Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, quando os estudantes propuseram a criação de conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 nas escolas do país. A proposta das Com-vida é consolidar, na comunidade escolar, um espaço estruturante e permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, com intercâmbio entre as escolas e comunidades. (BRASIL, 2007, p. 9)

➤ **COMVIDA** - Termo utilizado no artigo que se refere a um projeto multi/trans/interdisciplinar que buscar envolver todos os professores com duas distintas disciplinas, como também o corpo de apoio da escola para promover nos alunos uma educação ambiental pautada no respeito à natureza e à vida. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, o termo é utilizado das duas formas.

❖ **COM-VIDA:** Projeto de Educação Ambiental (ALAGOAS - PPP 2018, p.56)

Nesse sentido, utilizamos o termo *ComVida*, por este se diferenciar da sigla patenteada pelo Ministério do Meio Ambiente, pois para a escola onde acontece o projeto, *Com-vida* é um projeto de Educação ambiental, onde é discutido os projetos e ações necessárias para o bom desenvolvimento da escola, também nos momentos das visitas as aulas. Projeto de Educação Ambiental. (PPP, 2018, p. 25).

Essa pesquisa se justifica a partir do momento em que ingressei como professor de língua inglesa na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, no ano de 2019, e me deparei com esse projeto que já faz parte permanente das atividades educacionais da escola, e que traz, na sua gênese, a preocupação com a natureza e a sustentabilidade ambiental na cidade de Craíbas, no agreste do estado de Alagoas, visto que a paisagem local vem ganhando outros contornos com a chegada da mineradora Vale no município.

Vale mencionar que, embora a escola esteja situada na sede do município -perímetro urbano -, ela atende alunos da zona rural, e em sua maioria, da região urbana, o que nos leva a refletir a importância de se discutir Educação ambiental voltada para uma perspectiva de Educação do Campo que leve em consideração as necessidades locais e os modos de produção e de vida dos estudantes advindos da zona rural da região. Nesse sentido, trazemos a ideia pautada em Arroyo (2004), que afirma ser o campo, o lugar das lutas e ações dos homens e mulheres das regiões fora do perímetro urbano e o que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos

Pautada nessa visão, que a natureza do projeto *Com Vida* na escola se funda em ações que garantam senso crítico e transformação de consciências em seus lugares de vida e de morada. Sendo assim, essa forma de ação está relacionada a um compromisso político e social com a comunidade e com os meios de existência e de sobrevivência.

Para tanto, o trabalho surge a partir de uma problemática que envolve a realidade de exploração desenfreada da natureza, como também pela ausência de consciência ambiental,

causando poluição das ruas, bueiros entupidos, em que, por falta de educação ambiental, as pessoas jogavam garrafas plásticas, madeiras, entre outros materiais, bem como a necessidade de uma educação pautada no respeito à natureza que contribua para o bem estar e a preservação e sustentabilidade das gerações nas relações com a natureza e com o meio social.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo fundante analisar o desenvolvimento do projeto *Com Vida*, e suas estratégias alternativas para redução, reutilização e reciclagem de materiais jogados na natureza, em uma escola estadual localizada no agreste alagoano. Os objetivos específicos são: descrever as atividades realizadas com o projeto *Com Vida*; perceber como a interdisciplinaridade está presente nos processos educativos dentro da escola e na formação dos estudantes e perceber os impactos referentes ao projeto no trabalho em sala de aula. Para buscarmos encontrar os resultados, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma o projeto *Com vida* contribui com a Educação e no desenvolvimento sustentável da comunidade e da escola?

A fundamentação teórica está ancorada, com base em autores que analisam e discutem as questões relacionadas à Educação, bem como, à Educação do Campo e Educação ambiental, possibilitando um maior campo de conhecimento teórico para a pesquisa, entre eles: Freire (2000), Leff (2007), Arroyo (2004), Jacobi (2020) dentre outros acrescidos para proporcionar maior cientificidade a este trabalho.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, por meio de uma pesquisa de campo, no período de 3 a 22 de junho de 2019 com alunos do 1º e 2º anos do ensino médio. A descrição da natureza qualitativa pauta-se a partir da afirmação de Bortoni- Ricardo (2008), sobre a ideia do Professor pesquisador, ou seja, aquele que está no ambiente escolar, e ao mesmo tempo, utiliza-se desse contexto como lugar epistêmico para sua investigação, de modo a contribuir na melhoria da qualidade educacional.

A estrutura organizacional desta pesquisa está apresentada da seguinte forma: o primeiro ponto busca trazer o conceito do que é o *Com Vida*, já o segundo ponto traz o campo de desenvolvimento do projeto, no terceiro ponto são apresentadas as considerações finais da pesquisa e, o quarto e último ponto são propostas medidas de intervenção que venham a contribuir para melhoria das futuras edições do projeto.

O QUE É O COMVIDA?

O projeto *Com Vida* é uma ferramenta de extensão pedagógica multi/trans/interdisciplinar da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição implementado na instituição desde o ano de 2009, no qual busca desenvolver nos alunos a criticidade em relação às causas negativas trazidas com exploração desenfreada da natureza nos últimos anos que buscaram atender somente ao capitalismo selvagem. Pensar em uma sociedade justa e igualitária onde os bens, serviços e recursos da natureza sejam mais que um direito previsto em lei, que seja uma realidade para todos, é algo que ainda estamos lutando para que aconteça de fato. Conduzir nossos alunos para uma educação que contemple todas as áreas da vida em sociedade, e isso inclui a família, o trabalho, a religião e a comunidade onde se está inserida.

A educação ambiental é uma das formas mais participativas e colaborativas na luta pela preservação da natureza e do meio ambiente com toda a sua rica biodiversidade de vidas

existentes, que nos permite o equilíbrio de toda a cadeia da vida e é, também, uma forma de envolver toda a comunidade em medidas de educação com a natureza, como exemplo, na participação da separação de garrafas *pet*, que servirem de matéria para outros novos produtos, sendo essa uma utilidade pública que gera excelentes benefícios para todos. Neste sentido, trazemos a temática também por ser universal e que contribui com a Educação do Campo, pois a discussão envolve tanto a necessidade de relações entre preservação do solo, natureza, recursos naturais e suas relações com os processos de aprendizagem, contextualizada e ecológica com a comunidade e a escola. Neste sentido, atribuído a valores e princípios que a Educação do Campo possui em sua filosofia, o projeto analisado e descrito neste trabalho, corrobora com essa natureza, em seu cerne, pois os saberes compartilhados e desenvolvidos são coletivos e trabalhados de maneira dialógica, crítica e participativa. Sendo assim, saber utilizar os recursos naturais do planeta de forma consciente e responsável assegura que as futuras gerações poderão desfrutar de tais benefícios sem racionamento ou até mesmo escassez de alguns recursos naturais.

Segundo Leff:

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem a necessária transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intencionalidades e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade civil. (LEFF. 2008, p. 61-62).

Este projeto acontece no mês de junho, mais precisamente, entre os dias 03 a 22, onde os alunos em suas turmas correspondentes são auxiliados por dois professores de diferentes disciplinas - considerados professores-orientadores -, são responsáveis por pensarem em saídas alternativas para questões de meio ambiente dentro da escola, e nessas saídas, buscar quanto mais criativo forem para encontrar maneiras de se preservar o meio ambiente, melhores serão os resultados para o projeto.

As escolhas dos professores para cada turno, nos seus três turnos de funcionamento por meio de sorteio realizado pela equipe de coordenação pedagógica, de modo que cada professor-orientador fica responsável por duas turmas em horários contrários. No ano de 2019, o projeto contou com a participação de nada menos que 27 turmas, 39 professores e 957 alunos (entre Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, EJA).

Na visão de Leff:

Os princípios e valores ambientais promovidos por uma pedagogia do ambiente devem enriquecer-se com uma pedagogia da complexidade, que induza nos educandos uma visão da multicausalidade e das interrelações dos diferentes processos que integram seu mundo de vida. (LEFF. 2008, p. 243).

As ações desenvolvidas durante o projeto dizem respeito à criação e manutenção de espaços de lazer que favoreçam uma melhor relação aluno-natureza-educação, dentro das dependências da escola. Essa etapa do projeto visa à colaboração do trabalho em equipe entre os alunos, buscando despertar a solidariedade e ética como formas de amadurecimento como cidadãos participantes de uma sociedade igualitária para todos. Como afirma Freire (2002), a educação é um processo que envolve curiosidade, respeito à ciência e amor pelos educandos, e que esta é uma caminhada que obedece a sistematização que prima pelas descobertas de novas formas de ver mundo, e de agir nele, com posicionamentos críticos, para melhoria de todos os envolvidos nessa jornada. Sabemos que, diariamente, toneladas de alimentos perecíveis são desperdiçadas no Brasil e, tendo o lixo como destino, mesmo com tantas pessoas ainda sem ter acesso ao que comer, então a reutilização desses resíduos alimentares é uma excelente alternativa para minimizar o desperdício alimentar. Além disso, despertar um olhar mais crítico para o desperdício de alimentos é uma forma de educar.

As apresentações dos resultados se dividiram em dois momentos, o primeiro se deu no dia 19 de junho, onde todos os professores pertencentes a seus turnos de aulas visitavam os espaços produzidos pelos alunos, com o auxílio dos professores, na intenção de pontuar as turmas que buscaram ser mais condizentes possíveis com a proposta do projeto em relação a encontrar medidas que reduzam os materiais que prejudicam a natureza e formas criativas de reutilizar outros tantos insipientes para as melhorias coletiva e social em “seus espaços de trabalho”.

FIGURA 1. Antes da intervenção



Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 2. Antes da intervenção



Fonte: Acervo pessoal

Repensar medidas, reciclar hábitos e reduzir desperdícios são atitudes que devem estar presentes em nossa realidade do dia a dia, e a escola, como uma instituição de educação formal, tem o dever de contribuir para uma formação integral dos alunos e fazer com que esses sejam agentes de mudanças para uma vida com qualidade e um mundo justo. Para Dias (1993, p.2), a educação ambiental tem “[...] a tarefa de estimular o desenvolvimento de uma nova consciência a respeito das relações do homem com seu ambiente, e produzir novas condutas capazes de levar os cidadãos a se envolverem com as questões ambientais”.

O resultado dessa maneira alternativa de tirar esses resíduos das ruas e residências para criar e transformar em um simples jardim suspenso na escola, é de uma beleza tão singular, esteticamente, pois proporciona, à escola, um espaço arborizado, e leva os alunos envolvidos a despertarem a criticidade, a compreensão sobre o cuidado com o lugar onde pertencemos, planejar, executar e também com a autoprodução sustentável, que carrega uma profunda marca de significados e compreensões para a vida.

FIGURA 3. Depois da intervenção



Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 4. Depois da intervenção



Fonte: Acervo pessoal

Os espaços citados acima mencionados são construídos como matérias que vão de pneus e arames, passando por garrafas *pet* e chegando a tantos outros materiais descartados nas ruas, que, nas mãos dos alunos, ganham uma nova forma de uso, através da reutilização. Os professores, junto com o corpo diretivo da escola, fazem um sorteio que garante a imparcialidade da escolha daqueles para cada turma trabalhar o *Com Vida*, os espaços, na medida do possível, viram verdadeiros jardins repletos de plantas e flores de diversas cores e formatos, recebem placas confeccionadas com tampinhas, quadros coloridos feitos com folhas, cascas de árvores e tecidos também servem para enfeitar o local, já outras ganham até mesas com banquinhos para sentar. Primar por uma educação que atenda os avanços educacionais, científicas e tecnológicas crescentes do mundo moderno, implica pensar em uma educação integral dos cidadãos para que possam se beneficiar dos recursos da natureza e permitir que o outro também o mesmo direito garantido.

Reigota defende que:

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares (REIGOTA, 1998, p. 98).

O segundo momento se dá na culminância final onde todas as turmas pertencentes dos turnos, matutino e vespertino desenvolveram receitas culinárias utilizando cascas, sementes e folhas de frutas ou outro tipo de alimento, destes são feitos bolos, doces, tortas, sucos e sorvetes, que são avaliados por uma comissão mista de funcionários da escola que, por meio de votação direta, para escolher qual foi o melhor cardápio servido pelos alunos. Nesse sentido, a educação ambiental, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meios dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem do uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e a sustentabilidade (BRASIL, Art.1º,1999).

Em cada atividade desenvolvida no projeto *ComVida*, pode observar que houve, de fato, uma maior compreensão por partes dos alunos, professores, os funcionários da escola e, conseqüentemente, da comunidade de que conseguimos com receitas consideradas “simples” e praticadas em nossas casas, como preservar a natureza repensar sobre o consumo e destino de diferentes resíduos. Entretanto, verificou-se que devemos contribuir para termos uma melhor qualidade de vida na localidade da qual fazemos parte e, para que isso possa acontecer, temos que nos posicionar criticamente quanto cidadãos consumidores de produtos, bens e serviços.

CAMPO DE DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi realizado em uma escola que se encontra situada no município de Craíbas, localizada na região agreste do estado alagoano. A cidade recebe esse nome por conta da derivação do termo tupi “Carahyba” = Craíbas, que quer dizer a árvore do ramo que se tem em abundância na região Craíbas. Tem uma população estimada em aproximadamente 22 (vinte e dois) mil habitantes de acordo com o último senso do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, realizado em 2010, e que conta atividades econômicas bastante diversificadas que inclui comércio local, feira regional e atividades de agriculturas, como exemplo a plantação de mandioca e fumo, sendo esse último com maior relevância financeira para a sociedade craibense.

FIGURA 5. Mapa do Estado de Alagoas destacando a cidade de Craíbas



Fonte: Disponível em <http://www.seplag.al.gov.br>

A Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, pertencente a 5ª Gerência de Educação foi fundada no final da década de 80, que teve como fundador o Padre Missionário que veio da Bélgica, Josepf Guislain Theisen, que percebeu que a cidade era praticamente composta por pessoas analfabetas, e que estas precisavam urgentemente de uma educação formal que formasse cidadão para seu pleno exercício na vida social da cidade, de modo a requerer seus direitos. A escola oferta a seus alunos os 03 (três) anos que compõem o Ensino Médio respectivamente 1º ano, 2º ano e 3º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno, como também a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA, exclusivamente, no período noturno, o que amplia as oportunidades para que mais pessoas possam ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Este trabalho de pesquisa que trata da Educação Ambiental, inicialmente, em uma Escola estadual buscou contribuir com a formação de alunos comprometidos com uma sociedade justa e ética para uma formação moral, e não ficar apenas restrita aos muros da instituição, mas que sai para a comunidade, levando consigo uma postura crítica de que mudanças em pequenos costumes corriqueiros que temos em nossas vidas, podem gerar grandes impactos positivos em nossas casas, em nossas cidades, em nosso país e no mundo, como sendo nossa própria extensão de casa. Assim, o sucesso do projeto esteve diretamente associado ao sucesso dos alunos no alargamento e profundidade de conhecimentos para se preservar a natureza e a diminuição de lixo produzido pela comunidade local.

Segundo Freire:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e na prática, procurar a coerência, com este saber, me leva inapelavelmente a criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE. 2002, p. 24).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, ou no espaço educacional, está associado a uma espécie de “caixa preta”, ou seja, ao invisível pela natureza de sua dinâmica ser rotineira, e com isso, seus envolvidos possuem dificuldades de identificar os significados estruturais de suas rotinas e as formas como se engajam.

Durante o mês de junho, entre os dias 03 a 22, tive a incumbência de ser o professor, orientador e facilitador para trabalhar junto com uma turma de 1º ano “B” matutino e outra turma de 2º ano “A” vespertino. As atividades descritas, neste trabalho, limitam-se a relatar apenas as produções realizadas na turma do 2º vespertino, com a temática de educação ambiental e, por sua vez, pensar propostas e alternativas que levassem a promover importantes impactos no contexto educacional e ambiental com os jovens a formação escolar e social. A culminância geral entre as turmas, professores e a sociedade civil em que a escola está inserida ocorreu no dia 20 de junho, como as apresentações dos trabalhos, produtos e receitas.

Para tanto, descreveremos um pequeno recorte dos procedimentos da rotina de trabalho de campo de forma descritiva, a partir de um olhar associado à rotina do professor-pesquisador Bortoni- Ricardo (2008), ou seja, aquele que está na mesma esfera educacional e que, por meio de uma observação participante e anotações diárias, registra sua rotina de pesquisa, ao mesmo tempo, que também se engaja na participação com o projeto.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, levamos os alunos a utilizar pesquisas de natureza científica, na *internet*, em procedimentos de como reutilizar, reaproveitar, reduzir, repensar e respeitar a natureza por meio de diversos meios digitais científicos – teses, dissertações e artigos -, como também procuramos em reportagens jornalísticas disponibilizadas na *internet* que pudessem nos ajudar a encontrar formas de poupar a natureza, já tão exausta da exploração inconsequente para as demandas de uma população que consome muitos recursos naturais diariamente. Os dias de trabalho, dentro do projeto, incluíam os dias letivos e não letivos, posto que os sábados também serviram para colocar em prática a confecção de materiais, selecionar as pesquisas, discutir com os alunos da turma o que seria mais adequado utilizar, a exemplo dos resíduos plásticos para reutilização.

Como práticas desenvolvidas dentro do projeto como forma de preservar a natureza e de retirar lixo das ruas, aliada a despertar o senso crítico em relação às formas de descartes incorretos de matérias que causam danos para a sociedade civil, diz respeito ao jardim suspenso produzido com garrafas *pet* encontradas nas ruas, levamos os alunos a fazerem essa coleta em terrenos baldios, como também trazidas de suas residências, que gerou um total de 70 garrafas, no que coube para a confecção do mesmo, essas foram cortadas e pintadas para criar uma estética mais agradável. Além das garrafas, foram utilizados pedaços de cordas para fazer a união das garrafas para serem penduradas no muro lateral da parte interna da escola. A terra e as plantas para preencher o interior das garrafas também foram trazidas pelos alunos que tinham em suas casas ou pediam aos vizinhos e parentes.

O transformar, produzir, e criar são, na verdade, um (re) transformar, um reproduzir e um recriar que são envolvidos pela educação em todas as suas modalidades e especificidades educacionais: educação escolar, educação ambiental, educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais práticas e ações desenvolvidas apresentam um conjunto de estratégias formativas que seguem para uma dimensão de educação ambiental, de modo que, natureza e vida estão associadas a uma dimensão educativa e social. Uma questão muito importante a ser levada em consideração foi a de desenvolver e aplicar maneiras alternativas para a preservação do meio ambiente, em um projeto, que tem ambições tão grandiosas como esse, que buscar envolver todas as turmas dos três turnos de funcionamento da escola durante os dias letivos do ano. Encontrar assuntos científicos que formassem um elo que envolvesse todas as 12(doze) disciplinas, com a proposta adotada no projeto, necessitou de muitos encontros e reuniões para que de fato houvesse o envolvimento de todos.

É importante frisar que no decorrer deste trabalho, os docentes se colocaram de maneiras bastante dinâmicas para tentar encontrar subterfúgios que primasse pela qualidade de vida através da educação e formação ofertadas dentro da escola, tendo como fonte desse projeto, a educação ambiental. Foram percorridos alguns caminhos que, muitas das vezes, desafiavam em achar soluções para questões se colocavam de maneiras novas para todos nós, professores, alunos e coordenadores. Percebemos que o caminho percorrido engajado na pesquisa e acompanhamento do desenvolvimento do projeto apontam caminhos e estratégias importantes de preservação ambiental que corrobora com uma perspectiva multi/trans e interdisciplinar no campo da Educação.

A partir de tais conclusões e resultados trazidos na pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção que reflete no compromisso em atuar com o fortalecimento e a continuação do projeto na escola, de modo a ampliar a proposta para uma formação continuada, organizando coletivamente com professores e direção, de modo que a realização dessa formação amplie o trabalho, não somente em apenas um projeto, mas faça parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira transversal às disciplinas, organizado de modo coletivo entre gestão escolar e professores, com uma formação organizada em módulos, onde a temática ambiental esteja presente, como também as discussões e preservação da natureza, de modo que sejam inseridos, nos planos de aula, as temáticas ambientais e ações de preservação e sustentabilidade ambiental, como instrumento interdisciplinar, com vistas a um maior impacto local.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS, *Mapas de Alagoas – Secretaria Estadual de Planejamento de Alagoas SEPLAG – AL*. Disponível em: <http://www.seplag.al.gov.br/mapas-de-algoas> . Acesso em 29 de julho de 2020.
2. ALAGOAS-PPP, *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição*, Craíbas, Alagoas, 2018.
3. ARROYO, M.G. *Educação básica e movimento social do Campo*. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
4. BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Lex: legislação federal. Brasília: DF; 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/pdf/lei979599.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2020.
5. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.). São Paulo: Parábola, 2008.
6. DIAS, Genebaldo Freire. *A educação ambiental: valores humanos e estilos de vida sustentáveis*. Boletim Informativo: desenvolvimento urbano e meio ambiente, ano 2, n.11, p. 02-03, jul./ago. 1993.
7. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo, SP: Paz e terra, 2002.
8. IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/ala/craibas/panorma>Acesso em: 27 janeiro 2020.
9. LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth . 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
10. REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1998.



ISBN 978-65-87824-03-1



9 786587 182403 1