



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

**ANA MARTA GONÇALVES SOARES**

**TESSITURA DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**

Salvador  
2016

**ANA MARTA GONÇALVES SOARES**

**TESSITURA DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional - MPEJA, *campus* I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa.

Salvador  
2016

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Sistema de Bibliotecas da UNEB**  
**Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592**

Soares, Ana Marta Gonçalves

Tessitura do conhecimento no currículo da educação de jovens e adultos do campo / Ana Marta Gonçalves Soares. - Salvador, 2016.  
193f.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa.

Dissertação (Mestrado) . Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Mestrado Profissional. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexo.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação rural. 3. Alfabetização. 4. Professores de educação de jovens e adultos - Formação. I. Costa, Patrícia Lessa Santos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 791.43098142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA





## FOLHA DE APROVAÇÃO

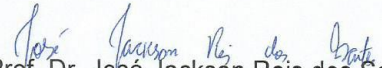
“Tessitura do conhecimento no currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo”


**ANA MARTA GONÇALVES SOARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 19 de agosto de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Patrícia Lessa Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carla Liane Nascimento dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

  
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graça dos Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Pedagogia  
Universidade de Barcelona

Aos meus amados pais Manoel e Anivalda, pela fé, força e amor incondicional. Vocês inspiram meus compromissos.

## AGRADECIMENTOS

À Deus que em seu amor e justiça, concedeu-me chegar ao final de mais uma caminhada.

À minha família por compreender, ou não, as ausências. Senti-me ainda mais amada nas cobranças para estar presente em nossos momentos. Sem vocês eu não teria forças.

À Léo, namorado, amigo e companheiro, pelo amor, carinho e paciência de quase todos os dias. Como é bom ter você sempre por perto!

Aos professores e professoras do MPEJA, que contribuíram com a construção de um olhar mais crítico sobre a Educação Jovens e Adultos, em específico minha orientadora Professora Dra. Patrícia Lessa Santos Costa, pela confiança e por acreditar que era possível; e Professor Dr. Jackson Reis dos Santos pela atenção, contribuições e disponibilidade.

Aos amigos em geral, essa outra família que vamos construindo durante a vida, os que estão por perto e os que estão longe, os de longa data e os que acabaram de chegar. Todos indistintamente importantes.

À amiga Jorgéria e sua querida mãe dona Rogéria, pelo acolhimento em Salvador e por me darem mais uma família.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/MPEJA, Ediênio e Luciana, pelo carinho, força, diálogos e contribuições. Sem vocês eu não teria conseguido.

Aos colegas do MPEJA pelas discussões, socialização de experiências e aprendizagens constantes, os quais apesar das lutas diárias sempre encontraram tempo para o companheirismo e a solidariedade. Obrigada Grace.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor as bancas de qualificação e defesa, os quais contribuíram em diferentes momentos de minha formação acadêmica: professora Dra.

Carla Liane Nascimento dos Santos, professora Dra. Graça Santos Costa, professor Dr. José Jackson Reis dos Santos e professora Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Às colegas professoras da Escola Núcleo Municipal da Amizade, por contribuírem com suas reflexões para o projeto de uma escola possível, que corresponda as necessidades e expectativas dos estudantes jovens e adultos do campo.

À Telma, querida colega de trabalho, por me ajudar a compreender a realidade da comunidade de Tanquinho, onde a escola pesquisada está inserida, bem como de seus sujeitos. E por muitas vezes ter ficado em minha sala de aula para que eu pudesse assistir as aulas do mestrado em Salvador.

Ao Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, um coletivo com quem aprendo diariamente sobre as possibilidades para uma educação de qualidade e retroalimentar o meu acreditar na escola pública. Obrigada pelo aprendizado, respeito, confiança e acolhimento!

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que a realização desse trabalho fosse possível.

*É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade.*

*Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos estudantes a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei de tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.*

**(FREIRE, 1996, p.152)**

SOARES. Ana Marta Gonçalves. **Tessitura do conhecimento no currículo da Educação de Jovens e Adultos do Campo**. 2016. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016.

## RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Tessitura do conhecimento no currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo”, apresenta o desafio de pensar coletivamente um currículo que possibilite o diálogo entre as experiências vividas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, os saberes anteriormente construídos e os conteúdos escolares, para que assim os processos de aprendizagem se efetivem. A pesquisa, de natureza interventiva, foi realizada na Escola Municipal da Amizade, situada na comunidade de Tanquinho, no Distrito de Humildes em Feira de Santana, BA. A pesquisa tem como foco o currículo da escola e a formação de jovens e adultos do campo. Para tal, estabelecemos como objetivo geral compreender como o currículo da escola pode contribuir para a formação de jovens e adultos do campo, e em termos mais específicos, essa investigação procurou: (1) discutir o conceito de campo e rural dentro da perspectiva educacional; (2) contextualizar o percurso da EJA e da Educação do Campo; (3) analisar o trabalho da escola em sua relação com o contexto de vida dos jovens e adultos das comunidades rurais em uma perspectiva curricular; e (4) propor a construção de uma Proposta Curricular da EJA da escola. A escolha metodológica pelos pressupostos da Pesquisa-ação (BARBIER, 2002), justificou-se pela implicação da pesquisadora com a EJA da escola, e por já ter sido desenvolvido um processo de intervenção, um primeiro ciclo de Pesquisa-ação, que sinalizou para a perspectiva de continuidade com novas questões a serem respondidas, o que tornou possível desenvolver um trabalho construído com seus sujeitos por meio de ciclos de ação e reflexão. O grupo de participantes foi constituído por oito professoras que possuem diferentes funções na escola, regência e gestão. Os procedimentos realizados, ao longo da pesquisa, incluíram entrevista semiestruturada; observação participante e encontros formativos e de socialização. Para sistematizar e analisar dados produzidos foi utilizada técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). A pesquisa revelou que é necessário atentar para a complexidade dos sujeitos da EJA na diversidade de ser e estar no mundo, da vida cotidiana, das aprendizagens que nela ocorrem e, sobretudo, superar as práticas escolares distantes dos perfis socioeconômico-culturais quanto às possibilidades e necessidades reais, apresentando a necessidade da formação continuada do professor como fundamental nesse processo. Os resultados e conclusões indicam um grupo mobilizado para refletir sobre um cotidiano escolar que precisa ser compreendido como espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes, considerando a idade e as vivências socioambientais dos jovens e adultos do campo. O processo de intervenção resultou no processo de elaboração da Proposta Curricular da EJA da escola, a qual tem como desafio ser materializada no dia a dia da escola como prática, superando o formalismo de um mero documento.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Currículos. Educação Popular.

SOARES. Ana Marta Gonçalves. **Knowledge organization in the curriculum to Youth and Adults Education from rural zone.** 2016. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016.

### ABSTRACT

This dissertation titled "Knowledge organization in the curriculum to Youth and Adults Education from rural zone", presents a challenge to develop a curriculum that be able to concatenate the experiences and previously knowledge of the EJA student with school content, in order to render an effective learning. This interventional study was conducted at the Escola Municipal da Amizade (a Municipal School), located in Tanquinho community (Humildes district) in Feira de Santana, Bahia. Thus, we established as a general objective to analyze the contribution of the curriculum to the training the youth and adults on the field, and more specifically, this research sought: (1) evaluate the concept of field and rural within the educational perspective; (2) contextualize the route of EJA and Rural Education; (3) to analyze the school's work and its relationship to the Young life context and adults in rural communities in a curricular perspective; and (4) propose the construction of a Curriculum Proposal for EJA in this school. The methodological choice for the presuppositions of action-research, presentes by Barbier (2002), was justified by the involvement of the researcher with the school's EJA, and furthermore an intervention process had already been developed, in a first cycle of action-research, which signaled for the perspective of continuity with new questions to be answered, which made possible to develop a work built with its subjects through cycles of action and reflection. The study group consisted by eight teachers with different functions into the school, such as regency and management. The procedures performed during the research included semi-structured interviews, participant observation and training and socialization meetings. To systematize and analyze the information collected was used the technique of content analysis from Bardin (1979). The research revealed that it is necessary to consider the complexity of those person involved in EJA, the diversity to "be in and participate" of the world, their life routine, of the learning that take place, moreover, the distant between the school and the socioeconomic and cultural practices and their possibilities and real necessities, presenting the necessit for continuing teacher education as essential for this process. The results indicate a group mobilized to reflect on a school routine that needs to be understood as production environment, transformation and mobilization of knowledge, considering the age and sociocultural experiences of young people and adults in the rural area. The intervention process culminated in the drafting of the Proposal Curricular to EJA, which was as a challenged to be materialized in the day by day school practice, supplanting the formalism of a mere document.

**Key-Words:** Youth and Adult Education. Rural Education. Resumes. Popular Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Noções entrecruzadas	78
Quadro 1	Atividades realizadas	81
Mapa 1	Localização da região de Feira de Santana/BA	94
Quadro 2	População dos distritos de Feira de Santana	94
Figura 3	Foto da fachada da escola	98
Figura 4	Foto da área externa da casa	98
Figura 5	Foto vista da frente da escola	98
Figura 6	Foto do caminho que dá acesso à escola	98
Figura 7	Foto das professoras participantes da pesquisa	100
Figura 8	Foto de local de funcionamento provisório da escola	101
Figura 9	Foto do pátio do prédio da escola	101
Quadro 3	Perfil das professoras participantes	107
Quadro 4	Percepções das professoras sobre a EJA	115
Quadro 5	Percepções das professoras sobre o campo	126
Quadro 6	Contribuições dos conhecimentos trabalhados na escola	135
Quadro 7	Considerar o contexto de vida na seleção de conteúdos	146
Quadro 8	Como os conteúdos são trabalhados na sala de aula	150
Figura 2	Proposta de organização curricular	151
Quadro 9	Avaliação do processo pelas participantes	155
Figura 10	Foto da apresentação do projeto	191
Figura 11	Foto da formação do coletivo	191
Figura 12	Foto da entrevista semiestruturada	191
Figura 13	Foto da observação participante	191
Figura 14	Foto do encontro para análise de dados	191
Figura 15	Foto do encontro de socialização final	191

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1	Matrícula presencial da EJA no Brasil	53
Tabela 2	Matrícula da EJA no município de Feira de Santana/BA	104
Gráfico 1	Jovens na EJA da Escola Municipal da Amizade	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEAS	Curso de Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMDECNI	Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento de Comunidades Negras e Indígenas de Feira de Santana
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
CRUB	Clube de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIE	Divisão de Informações Educacionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EP	Educação Profissional
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte/Nordeste
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GCEF	Grupo de Currículo do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento da Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Sem Terra

ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQA	Paradigma da Questão Agrária
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSET	Programa Sesi Educação do Trabalhador
Sesi	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEFS	Universidade do Estado da Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: REFLEXÕES CURRICULARES .....</b>	<b>27</b>
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NÃO É EDUCAÇÃO RURAL.....	30
1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EJA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS .....	34
<b>1.2.1 Novos Tempos, Nova Concepção de Educação do Campo.....</b>	<b>38</b>
1.3 MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E OPERACIONAIS DA EJA DO CAMPO PÓS-LDB 9.394/96.....	45
1.4 A LUTA DA EJA DO CAMPO POR RECONHECIMENTO.....	59
1.5 O CURRÍCULO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EJA DO CAMPO.....	64
<b>2 SOBRE OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: POR ONDE CONTINUAMOS.....</b>	<b>73</b>
2.1 ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO INVESTIGATIVO.....	73
2.1.1 A Pesquisa-Ação.....	75
2.1.2 Sistematização das Atividades: instrumentos e procedimentos utilizados	80
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO: O CONTEXTO DA EJA EM FEIRA DE SANTANA, BAHIA.....	93
2.2.1 O <i>lócus</i> da pesquisa: a Escola Municipal da Amizade .....	96
2.2.2 A EJA do campo de Feira de Santana.....	102
2.3 TRAÇANDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES.....	106
2.4 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	109
<b>3. OS CAMINHOS DO APRENDER: ANALISANDO AS CATEGIAS EJA, CAMPO E CURRÍCULO .....</b>	<b>112</b>
3.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À EJA .....	114
3.2 DIÁLOGOS COM A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO AO CAMPO.....	126
3.3 DESAFIOS DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EJA DO CAMPO.....	134
<b>4 O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EJA DO CAMPO EM UMA</b>	

<b>PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>143</b>
<b>4.1 POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA DO CAMPO.....</b>	<b>147</b>
<b>4.2 PRINCÍPIOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR .....</b>	<b>154</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES (A a H).....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>193</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta parte da dissertação, procuramos apresentar ao nosso leitor, de maneira expositivo-dialógica, a problematização e a origem do nosso objeto de pesquisa, bem como, a questão central, os objetivos (geral e específicos), o contexto, os sujeitos da pesquisa e a organização da dissertação.

Certamente, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem antes ter sido problematizado, desafiado. Defendemos que embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa que o desafio é fundamental à constituição do saber (FREIRE, 1975). Assim, inspiradas no pensamento freiriano em que a problematização coletiva e individual é a condição da produção do conhecimento necessário à transformação das realidades, apresentamos<sup>1</sup>, em síntese, parte da nossa trajetória que contribuiu para implicação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo.

Como forma de destacar quão significativa fora esta experiência, começamos anunciando que, neste percurso, fomos mobilizadas por desafios fomentados em histórias pessoais, trajetória acadêmica e vivências profissionais, iniciadas em uma infância de contato constante com o rural devido ao convívio familiar no Recôncavo Baiano e no Agreste Alagoano<sup>2</sup>. Além disso, houve uma sedução e envolvimento por histórias contadas pelos familiares, marcadas pela diversidade do rural nordestino, que, em comum, possuíam a agricultura familiar, a solidariedade, a esperança, a dificuldade de acesso à saúde e à educação, os altos índices de analfabetismo, entre outros problemas que marcam a realidade do rural nordestino.

Anos mais tarde, de 2000 a 2004, já como estudante do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na cidade de Feira de Santana – Bahia, foi oportunizado estagiar na extensão universitária e, após graduada, atuar na coordenação setorial do Programa Alfabetização Solidária (PAS)<sup>3</sup>, o qual tinha como prioridade promover

---

<sup>1</sup> Adotamos durante o processo de escrita desse texto dissertativo pela proposta de dialogar tanto com a escrita na 1ª pessoa do plural quanto com a 3ª, em função das questões de natureza da intervenção, que apesar de ter sido desenvolvida de forma coletiva, tem a sistematização do processo de forma individual. A ideia é reconhecer no decorrer do texto as diferentes contribuições dos sujeitos do processo.

<sup>2</sup> **Recôncavo Baiano** é uma região geográfica que abrange parte da Baía de Todos-os-Santos, compreendendo além do litoral toda a região do interior circundante à Baía. O **Agreste Alagoano** está localizado entre a Zona da Mata e o Sertão, situada numa estreita faixa paralela à costa. É uma área sujeita a secas e de baixa precipitação pluviométrica

<sup>3</sup> Programa concebido pelo governo federal em 1995 com objetivo de desenvolver ações que viessem a reduzir o analfabetismo. Em 1998, o PAS passa a se constituir numa organização não-governamental (MACHADO,

a alfabetização de jovens e adultos nos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo. Tais oportunidades possibilitaram conhecer as realidades da EJA em diversos municípios baianos, eminentemente rurais e questionar a efetividade do programa, enquanto política de governo (MACHADO, 2009).

O contato com os contextos e as vivências em projetos de extensão universitária oportunizaram muitos aprendizados, dentre eles, possibilitaram iniciar a construção de um aporte teórico/prático específico sobre a EJA, o qual pouco foi lembrado no espaço acadêmico da sala de aula durante a graduação.

A construção do olhar sobre processo de escolarização dos jovens e adultos teve continuidade na atuação no Serviço Social da Indústria (Sesi), em 2004, na coordenação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>4</sup>, que substituiu a ação do PAS do governo anterior. A experiência permitiu conhecer mais de perto a realidade da modalidade no município de Feira de Santana e região, e constatar que os programas vêm distanciando os governos da efetiva garantia de oferta de Educação Básica para os jovens e adultos como política pública de Estado.

Assim, a trajetória profissional seguiu no Sesi, na coordenação do Programa Sesi Educação do Trabalhador da Indústria (PSET), uma iniciativa empresarial que propõe a escolarização de jovens e adultos em salas de aula instaladas dentro das indústrias para atender aos estudantes/funcionários. A experiência mostrou que nem toda proposta político-pedagógica contribui para superar o permanente processo de destituição de direitos do jovem e adulto trabalhador.

Na Rede Municipal de Feira de Santana, minha atuação na EJA foi iniciada em 2009 na Escola Municipal da Amizade<sup>5</sup>, movida pelo desejo de trabalhar com a modalidade EJA. Em 2014, após processo seletivo interno, passei a atuar como coordenadora pedagógica deste núcleo escolar. E, logo em seguida fui convidada à participar da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, tendo em vista contribuir na discussão sobre as especificidades da modalidade e na construção da proposta curricular do município.

O contato com as diferentes realidades da EJA, em específico como modalidade da Educação Básica na Escola Municipal da Amizade, trouxe inquietações e provocações sobre o

---

2009). Melhor descrito no decorrer do texto no tópico 1.3 que trata dos marcos legais, políticos e operacionais da EJA do campo pós-LDB 9.394/96.

<sup>4</sup> Apesar de no âmbito federal o Programa Brasil Alfabetizado ter substituído o Programa Alfabetização Solidária, com a mudança do governo federal, o PAS permaneceu com suas ações em outras frentes. Cenário melhor detalhado no decorrer do texto em específico no tópico 1.3 referente aos marcos legais, políticos e operacionais da EJA do campo pós-LDB 9.394/96.

<sup>5</sup> A utilização do nome real da escola foi autorizada pela gestora.

trabalho desenvolvido pela escola em relação à forma como as questões socioambientais eram trabalhadas com os jovens e adultos do campo.

Nesse caminho, surgiu o interesse em participar do Curso de Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade (CEEAS) na UEFS, no período de 2010 a 2011, o qual possibilitou elaborar uma proposta de intervenção coletiva com o objetivo de contribuir para a instituição de princípios da educação socioambiental na EJA da escola, com vistas a despertar nos sujeitos o sentimento de pertencimento, participação e responsabilidade. Processo este que se constitui no primeiro ciclo de pesquisa-ação<sup>6</sup>, culminando com o trabalho de conclusão de curso com a Monografia, intitulada *Educação de Jovens e Adultos do Campo: desafios e perspectivas na ambientalização da ação pedagógica*. É importante destacar que os estudos realizados neste período e os resultados alcançados são responsáveis por sinalizar outras possibilidades investigativas.

Tais processos foram fundamentais para amadurecer o olhar sobre a escolarização de jovens e adultos no sentido de superar a reprodução da prática autoritária de muito dizer e pouco ouvir os estudantes<sup>7</sup>, e de perceber o quanto esses sujeitos traziam em si todo um saber que era desconsiderado pela escola, contribuindo assim para seu distanciamento da comunidade. Também foi possível compreender o lugar que a escola ocupa na vida desses sujeitos e o quanto as identidades sociais construídas nesse espaço podem desempenhar um papel relevante na vida dos povos do campo, os quais tiveram, historicamente, seus direitos negados, principalmente, os educacionais.

Vale contextualizar que a educação escolar que foi ofertada no campo esteve centrada no modelo de Educação Rural, compatível aos modelos de desenvolvimento econômico, efetivados no campo, cujas bases fundamentavam-se nos interesses dominantes. Além disso, Cavalcante (2007) assevera que ela foi/está destinada aos moradores e trabalhadores do campo, com vistas ao assistencialismo, ao controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, provocando profundas cicatrizes no processo de escolarização desses sujeitos, em especial dos jovens e adultos.

Por outro viés, a Educação do Campo nasce de um novo olhar sobre o campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os seus diferentes sujeitos. Um olhar que reconhece o campo como espaço democrático “[...] e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como

---

<sup>6</sup> A pesquisa-ação é discutida na perspectiva de Barbier (2002), melhor detalhada no Capítulo 2, no qual apresentamos como foi construído o percurso metodológico dessa pesquisa.

<sup>7</sup> Ao fazer referência ao(s) estudantes(s), estamos nos referindo ao sujeito de direito da EJA, o(s) estudante(s) e a(s) estudante(s).

sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 12).

A trajetória pessoal, profissional e acadêmica percorrida até esse momento permite compreender a EJA como uma modalidade educativa, estabelecida legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, porém, notamos que, geralmente, nas práticas escolares ainda não é reconhecida como um direito efetivo. Ademais, é uma modalidade destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso, permanência e conclusão da escolarização, excluídos desse processo por diferentes razões, os quais são, em sua maioria, provenientes de classes populares de diversidade étnica, social e cultural.

Neste trabalho, dialogamos com a concepção de diversos autores, que discutem a EJA pelo viés crítico e político, a exemplo de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Para esses autores, a EJA é um espaço de práticas e reflexões, indo além da escolarização de sentido estrito. Isto por acolher processos formativos diversos que incluem a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e as questões culturais, providas de outros processos formadores que não só o escolar. Para Paiva (2004, p. 31), “[...] essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo de toda a vida”.

Os campos apresentados brevemente nesta Introdução, Educação do Campo e EJA, constituem um espaço político de complexidades, densos, carregando consigo o rico legado da Educação Popular. Articular tais temáticas fortalece o debate no sentido de superar a visão preconceituosa de sujeitos da falta, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e possibilidades, os quais devem ser vistos como protagonistas, rompendo com a estigmatização, o preconceito e a discriminação historicamente construídos (FARIA, 2013).

Nesse contexto, de precarização histórica da modalidade em questão, em específico a oferecida aos sujeitos do campo, com condições estruturais adversas, baseada em uma concepção de formação urbanocêntrica que, entre outras questões, nega a identidade e a cultura do homem e da mulher do campo, constituindo-se em desafios para a EJA, em específico a desenvolvida no campo, a universalização do acesso, a qualidade e as contribuições do currículo no processo de formação desses sujeitos.

Nessa perspectiva, o currículo é um dos caminhos com vistas a uma educação que promova o diálogo, a busca por respostas, reforçando assim a noção de cuidado com o ambiente e despertando no indivíduo o sentimento de pertencimento, participação e emancipação. O currículo é aqui discutido, considerando que a seleção cultural que o compõe

busca componentes curriculares que constituam a base cultural que formará o conteúdo da educação obrigatória. Esse processo não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois existem diferentes interesses envolvidos (SACRISTÁN, 2000). Dessa maneira, o autor considera que tamanho empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos educacionais e suas concepções possibilita que a formação dos sujeitos seja determinada a partir de concepções presentes nos currículos escolares.

É a partir dessas tímidas reflexões, mas não menos provocativas, que analisamos o currículo na EJA do campo, pensando em princípios que reconheçam a diversidade do seu coletivo e a sua singularidade enquanto modalidade educativa. Esse é um exercício necessário para romper com modelos curriculares reproduzidos, que ignoram as especificidades dos seus sujeitos e desvalorizam suas culturas.

A pesquisa tem como foco o currículo da escola e a formação de jovens e adultos do campo. Nesse caminho, o reconhecimento da experiência, a construção da autonomia, a emancipação e a relação com o trabalho são elementos fundantes no debate para construção de um currículo para EJA do campo, o qual vai de encontro a uma perspectiva reprodutora da cultura de dominação e de desigualdade social.

Compreendemos que o conhecimento se tece a partir das experiências vividas, do modo como nos inserimos no mundo, sem previsibilidade e obrigatoriedade de caminho, não podendo ser controlado pelos processos formais de ensino/aprendizagem. Assim, propomos, no debate curricular, a tessitura do conhecimento, a qual pressupõe que as informações submetidas aos sujeitos sociais só constituem “[...] conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe” (OLIVEIRA, 2007a, p. 87).

O estudo teve como questão central a seguinte proposição: Como o currículo da EJA pode contribuir para formação de jovens e adultos do campo? Como objetivo geral, a pesquisa buscou compreender como o currículo da escola pode contribuir para a formação de jovens e adultos do campo e em termos mais específicos, essa investigação procurou: (1) discutir o conceito de campo e rural dentro da perspectiva educacional; (2) contextualizar o percurso da EJA e da Educação do Campo; (3) analisar o trabalho da escola, em sua relação com o contexto de vida dos jovens e adultos das comunidades rurais, em uma perspectiva curricular; e (4) propor a construção de uma Proposta Curricular da EJA da escola do campo.

Considerando que em uma intervenção de princípios participativos é imprescindível construir a proposta *com* os sujeitos e não *para* os sujeitos, optamos por uma trajetória metodológica compreendida por uma abordagem qualitativa. Para o seu desenvolvimento, a opção foi a pesquisa-ação, baseada no convívio diário da pesquisadora com os sujeitos da investigação, nas características do contexto, representando um segundo ciclo de pesquisa-ação. Para Barbier (2002), a pesquisa-ação torna-se ciência da práxis exercida pelos técnicos em seu local de investimento. Assim, o pesquisador deve contribuir para transformar a realidade em que está inserido e produzir conhecimentos relativos a esse processo de transformação, a partir da constatação de um problema que demande investigação e intervenção.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal da Amizade no distrito de Humildes, em Feira de Santana-Bahia, com 8 professoras que desenvolvem função de regência e gestão. É importante destacar que a pesquisadora tem vínculos com a escola e com a comunidade por já ter sido professora da EJA da escola durante cinco anos.

A escolha por este *lócus* investigativo também se deu em razão de o distrito apresentar processos de industrialização, migração diária para cidade, modificação nas relações sociais, culturais econômicas e de trabalho. Ademias, a referida escola já passou por um primeiro ciclo de pesquisa-ação em 2011, que deixou como frutos reflexões acerca de um ensino teórico-prático contextualizado e ações desenvolvidas de forma integrada com a comunidade.

Os instrumentos de produção e recolha de informações utilizadas foram: entrevista semiestruturada; observação da prática; encontros formativos e de socialização. As informações produzidas foram analisadas na perspectiva da análise de conteúdo, por considerar a comunicação como um processo e não como um dado estatístico e por focar nas estruturas formais que podem esconder conflitos latentes, analisando jogos de palavras, lapsos, silêncios.

Tais informações são essenciais para a construção da Proposta Curricular da EJA da escola, produto desse processo, de valor inestimável, por ser fruto de um processo coletivo em uma modalidade onde os espaços de diálogos na escola normalmente são tão raros. A elaboração desse produto também está articulada com os princípios do Mestrado Profissional em EJA/MPEJA, do qual fazemos parte, que tem, entre seus objetivos, criar produtos que contribuam para o desenvolvimento da EJA em suas diferentes perspectivas.

Consideramos que a relevância social da pesquisa está em repensar o currículo, consequentemente repensar a formação dos sujeitos que dele fazem parte, os quais integram outros processos formativos, que antecedem o escolar e/ou são concomitantes, construindo saberes, valores, conhecimentos, culturas, identidades. Lançar um olhar sobre as especificidades do contexto no qual a escola está inserida pode possibilitar transformações individuais e coletivas, no sentido de fortalecer as comunidades por meio de um currículo que contribua com a formação de um sujeito crítico, bem como, para uma participação social efetiva.

A relevância acadêmica está em contribuir para os estudos sobre a EJA no Brasil, tornando-se, do nosso ponto de vista, ainda mais importante ao relacionar EJA e Educação do Campo. Vale ressaltar que ainda são poucos os estudos e pesquisas educacionais acadêmicos que discutem o currículo na EJA do campo, conforme um mapeamento realizado no período de janeiro de 2014 a janeiro de 2016, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na base de dados da 36ª e 37ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe.

No banco de dados da Capes<sup>8</sup>, observamos que dentre os 944 trabalhos publicados entre dissertações, teses e artigos, há uma discussão sobre a EJA associada a diferentes temáticas: políticas públicas; políticas de currículo; formação de professores<sup>9</sup> alfabetizadores; formação de educadores no Brasil; sujeitos da EJA; formação cidadã, juventude e trabalho; percursos biográficos de jovens na EJA; educação científica e ambiental; livro didático para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas; pensamento pedagógico de Paulo Freire para a EJA; avaliação da aprendizagem; acesso e permanência dos educandos, entre outras.

Dos trabalhos encontrados nesta base de dados, foi identificado apenas 1 que trata do currículo na EJA do campo, o qual é aqui apresentado: *Um estudo sobre práticas de numeramento<sup>10</sup> na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos*, de Kyrleys Pereira Vasconcelos, dissertação defendida em 31 de março de 2011 com 126 páginas, Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

---

<sup>8</sup> A Capes é uma das agências de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em todos os estados do país.

<sup>9</sup> Ao nos referirmos ao professor ou professores, estamos nos relacionando à classe, que envolve professores e professoras.

<sup>10</sup> Está relacionado à apropriação de conceitos, recursos e princípios associados ao conhecimento matemático em uma perspectiva sociocultural.

A pesquisa realizada por Vasconcelos (2011) evidencia o silenciamento imposto pelo contexto escolar às práticas cotidianas dos estudantes da EJA do campo e tenciona a composição do currículo no confronto entre as demandas dos estudantes e a cultura urbana do sistema escolar. O trabalho desenvolvido através de práticas de numeramento apresenta o movimento de uma matemática na perspectiva de conhecimento universal e a mobilização do conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local.

Na base de dados da 36<sup>a</sup><sup>11</sup> e 37<sup>a</sup><sup>12</sup>, Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped não foram identificados artigos que discutem o currículo na EJA do campo, bem como no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe<sup>13</sup>. Este último possui apenas a apresentação de um trabalho da pesquisadora, referente ao processo de pesquisa apresentado nessa dissertação intitulado: “O currículo na Educação de Jovens e Adultos do Campo”.

Ao final do levantamento realizado, constatamos não haver produção nestas bases de dados que correlacione e investigue as três temáticas (EJA, campo e currículo) na perspectiva de tessitura de conhecimentos, o que garante a relevância do estudo em relação ao entrelaçamento dos diferentes conhecimentos na escola do campo e cientificidade na construção do processo a partir da pesquisa-ação.

Tal silenciamento, esquecimento e até mesmo desinteresse, reafirma a urgência em ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos e sujeitos do campo. E, sobretudo, contribuir para a luta por mais atenção dos governos federal, estaduais e municipais, dos núcleos de financiamento, dos cursos de pós-graduação e dos estudiosos das questões educacionais e sociais.

### **Organização da dissertação**

Para fins de conhecimento sobre como se deu o processo de organização dessa pesquisa, anunciamos que o presente trabalho dissertativo está dividido em Introdução, seguida de quatro capítulos e das considerações finais. Na **introdução**, há os principais aspectos de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica; breve informação sobre os sujeitos da pesquisa e uma problematização da temática do trabalho. Além disso,

---

<sup>11</sup> A 36ª Reunião da ANPED ocorreu em Goiás/GO, no Campus Samambaia/UFG, de 29/09 a 02/10/2013.

<sup>12</sup> A 37ª Reunião da ANPED ocorreu em Santa Catarina/SC, no Campus Florianópolis/UFSC, de 04 a 08/10/2015.

<sup>13</sup> O XVII ENDIPE ocorreu em Fortaleza/CE, Universidade Estadual do Ceará/UECE, de 11 a 14/11/2014.

apresentamos a delimitação do objeto, questão norteadora, objetivos geral e específicos, justificativa e breves indicações sobre a metodologia utilizada para realização da investigação.

No **primeiro capítulo**, intitulado “Concepções e reflexões sobre a EJA do campo” discutimos especificamente o referencial teórico do texto no qual buscamos dar sustentação à discussão. Assim, justificamos que Educação do Campo não é Educação Rural, ao tempo que apresentamos o percurso histórico da EJA do campo, importante para situarmos o debate, seus marcos legais políticos e operacionais pós-LDB 9394/96, a luta por reconhecimento e o currículo no processo de formação na EJA do campo.

O **segundo capítulo** é destinado à escrita do “Percurso metodológico”. Nele apresentamos o processo de construção da pesquisa: concepção de pesquisa-ação: tipo de pesquisa e técnica de análise; procedimentos e instrumentos para a construção de dados; o contexto e o *locus* pesquisado; e o perfil das partícipes, as quais contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa, e são identificadas no decorrer do texto pelo nome “Maria”, muito comum na comunidade onde a escola está localizada, acompanhado de um segundo nome para cada uma das participantes (Antônia, Carmo, Emília, Inês, Odete, Sônia, Tânia, Vitória).

No **terceiro capítulo**, apresentamos “Os caminhos noturnos do aprender: análise dos dados”, no qual constam as informações coletadas no processo investigativo, entrelaçando o campo empírico com o campo teórico, correlacionando seus confrontos e paradoxos. Em seu bojo, estão as constatações, frustrações, descobertas e construções de um processo complexo sobre a formação de jovens e adultos do campo no *locus* da pesquisa.

Apresentamos a percepção das participantes em relação à EJA, suas concepções sobre o campo e os desafios do currículo escolar no processo de formação dos jovens e adultos do campo. As informações construídas foram analisadas de forma individual e coletiva, ou seja, as participantes também tiveram a oportunidade de contribuir com a análise dos dados para que pudessem confirmar ou ressignificar as concepções.

No **quarto capítulo**, “Currículo no contexto da EJA do campo numa perspectiva da Educação Popular”, abordamos as possibilidades para a organização curricular, a partir da integração curricular na perspectiva das disciplinas, e os caminhos para construção de um trabalho na escola que não esteja dissociada das questões sociais, o qual deve reconhecer o rico legado da Educação popular na EJA e na Educação do Campo. O processo de construção da proposta curricular da escola, produto desse processo, é apresentado em uma versão

preliminar, ao tempo em que é também apresentada a avaliação do trabalho coletivo desenvolvido com as participantes.

Finalizamos o texto com a apresentação das **Considerações Finais**, confirmando que o trabalho dissertativo chegou ao fim, mas estabelecendo outras ligações, outras possibilidades de construções de novos conhecimentos apontados durante o processo de Pesquisa-ação. Em seguida, são organizadas todas as **Referências** que fundamentaram e orientaram a pesquisa, as quais foram importantes para conhecer melhor os temas abordados e direcionar o percurso investigativo. Também apresentamos os **Apêndices** com os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa: roteiro de entrevista, codificação das participantes, roteiro dos encontros, roteiro de observação, uma versão iniciada da Proposta Curricular da escola, documentos de autorizações e registro fotográfico, que legitimam uma pesquisa acadêmica, bem como um **Anexo** com documento institucional identificado durante o estudo.

Assim, essa investigação teve como pretensão de apresentar a experiência de uma escola do campo em busca de uma formação de qualidade para os jovens e adultos, a partir do currículo em uma perspectiva crítica, percebido como instrumento ideológico e espaço de criação e transformação, o que implica no desenvolvimento de sujeitos que possam transgredir e se empoderar de condições outras, que lhes permitam compreender a realidade em que estão inseridos.

## 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: REFLEXÕES CURRICULARES

Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”. Daí eu falo: “Educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo (BRANDÃO, 1984, p. 7-10).

As palavras de Ciço nos convidam a pensar sobre as diferentes perspectivas da Educação Popular, a qual se destina às classes populares, tanto se vinculando ao movimento popular de forma direta, quanto sendo organizada pelo Estado, através do sistema educacional. O termo popular é aqui entendido como tudo aquilo que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos, o que, reflete a preocupação por uma educação para as necessidades dos jovens e adultos que considere o saber desses sujeitos.

Essas reflexões na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuem para novas concepções sobre a modalidade, que de acordo com Freire (2011), caminham na direção da Educação Popular, sobre a influência dos movimentos sociais, com a incorporação em suas práticas de princípios emancipatórios. Concepção que fundamenta o processo de pesquisa deste trabalho.

Nesse caminho, para se pensar uma nova política de EJA é necessário discuti-la a partir de seus sujeitos, pois segundo Arroyo (2001):

[...] a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais (ARROYO, 2001, p.223).

Por vezes, a legislação trata a EJA de maneira diferenciada da educação para crianças e adolescentes. Quando se refere a jovens e adultos não os compreende como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como sujeitos sociais e culturais. Tal diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação. Esta reflexão leva a compreender que o termo “educação” na EJA deve ser visto, mas para isto solidarizamo-nos com Paiva (2007, p. 68-69) a afirmar que:

[...] não apenas como tarefa dos sistemas educativos, mas em diferentes campos da ação humana, como elemento central para a construção social, política e cultural de um povo, (o que) ampliou sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, tanto no domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade.

Dessa forma, entendemos que a EJA ultrapassa os limites da escolarização, pois ao abarcar as aprendizagens realizadas em diversos âmbitos da vida de cada sujeito, em específico do campo, torna o processo educativo um campo estratégico contra a exclusão e a desigualdade social, se colocado a favor das classes populares.

Para Freire (2011), “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras” (p. 21), no sentido de uma compreensão crítica sobre os contextos populares. Dito isso, entendemos que torna-se cada vez mais difícil limitar-se a procedimentos didáticos e a conteúdos sem considerar o que acontece nos campos, nas periferias, no meio popular.

Tal perspectiva de EJA sugere um trabalho de formação mais ampla, que vai além do que é ofertada nas etapas de escolarização por alguns programas de alfabetização, educação profissional, entre outros. Dessa maneira, defendemos que pensar a Educação Popular é refletir sobre a capacidade de se mobilizar em direção a objetivos próprios. Nesse debate, a prática educativa é reconhecida como prática política e, no processo de construção do conhecimento, ela é tão importante no ensino de conteúdo quanto no processo de tomada de consciência<sup>14</sup> dos sujeitos em seus contextos de vida, conforme pressupostos freirianos, ao afirmar que:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhe deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante das elites por ele (FREIRE, 2011, p. 22).

Na perspectiva dessa educação, a leitura crítica de mundo não é inviabilizada, porque o sujeito ainda não faz a leitura da palavra. Ciente desse hiato, compreendemos que a

---

<sup>14</sup> Conceito apresentado por Freire (1967).

formação escolar dos grupos populares é uma prioridade, e não é aceito o lugar de neutralidade política que por vezes os sujeitos da EJA são colocados.

É importante a defesa de que a Educação Popular pode ser considerada como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter sobre suas experiências, contribuindo para que o sujeito tenha uma visão em torno de si como ser social menos individual e mais coletivo.

Assim, ao considerar os sonhos, desejos, dúvidas dos jovens e adultos como ponto de partida e seus contextos socioeconômicos como porta de entrada, encontramos um caminho para uma prática educativa e uma reflexão pedagógica para os diferentes sujeitos, que exercem um conjunto de ações sobre um círculo de existência, dentre os quais podemos destacar o trabalho, enquanto relação social fundamental do homem na apropriação e transformação do mundo e de si mesmo (PINTO, 2010).

Diante desses elementos apresentados por Pinto (2010), vale problematizar que o cenário de desafios que envolvem a EJA demanda uma concepção de educação que vá além da escolarização, com novas fronteiras para a construção conhecimento e uma diversidade de possibilidades para essa modalidade. Dessa forma, constitui-se em desafio superar a resistência em reconhecer que os processos educativos com pessoas jovens e adultas devem extrapolar a escola e o ensino para uma formação que possa contribuir com projetos de vida através da escola.

Neste universo, a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais, ponto de partida e de chegada, o principal ambiente dos seus aprendizados. De acordo com Saviani (1997a):

Ensino não é *preparação* dos estudantes cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a *atividade* que é iniciativa dos estudantes (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e estudantes. Entretanto em relação a essa prática comum, o professor assim como os estudantes podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os estudantes, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (79-80).

A análise apresentada pelo autor permite pensar sobre cada um desses sujeitos (professores e estudantes), suas lacunas, potencialidades e desejos para a construção de uma escola que atenda as suas necessidades e expectativas. Muitas vezes, elas podem estar

relacionadas tão somente em um pequeno prédio rural construído com a participação das famílias que moram em seu entorno, mas que representa para a comunidade a mantenedora das raízes e tradições culturais, o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos, e espaço de festas e comemorações. Portanto, a escola do campo pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimentos e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

### 1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NÃO É EDUCAÇÃO RURAL

As implicações e desdobramentos em relação às questões do campo brasileiro dizem respeito e se definem em diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidas a partir dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário, fundamentais para garantir a coerência dos discursos e práticas, os quais se distinguem pela perspectiva de superação do capitalismo, analisados aqui a partir da ótica de Fernandes (2005):

No [paradigma da questão agrária] PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No [paradigma do capitalismo agrário] PCA, a questão agrária não existe porque os problemas de desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (FERNANDES, 2005, p.8).

A partir desta proposição sobre a questão agrária, compreendida como divisão justa de terras, analisamos a educação em seus diferentes sentidos para o campesinato e para o agronegócio. Assim, a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária (PQA), construída pelos movimentos sociais do campo; enquanto a Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário (PCA), em que os sujeitos do campo não são protagonistas do processo.

Nesse caminho, a Educação do Campo, compreendida como uma política social de importante caráter econômico, que contribui para promover condições políticas para o desenvolvimento do campo, apresenta o desafio e a lição educacional de, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano da própria sociedade” (p. 12-13).

As ideias de Souza Santos (1987; 2005) contribuem significativamente para essa discussão, oportunizando-nos a pensar que os processos de aprendizagem não podem se limitar a mera formalidade das práticas escolares, pois tecemos nossas identidades individuais e sociais a partir do que aprendemos, nos diversos espaços formadores de modo dinâmico e permanente em todos os âmbitos da vida social. Assim, também impregnada pelo pensamento do autor supracitado, Oliveira (2008) propõe:

[...] A democratização das relações entre os diversos saberes numa perspectiva de revalorização social dos saberes chamados “não formais”, “cotidianos” ou do “senso comum” que integram nossas competências de ação social e que podem nos permitir pensar processos de tessitura do conhecimento-emancipação, ligado à ideia de solidariedade e a formas de relacionamento social fundidas não na ordem e na hierarquia auto-organizada, a partir de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada (OLIVEIRA, 2008, p. 128).

Neste contexto de discussões, a tessitura do conhecimento pode contribuir para a formação do sujeito do campo, por entender que nos diferentes diálogos, entre os quais podemos destacar, com as experiências, os saberes e os conteúdos, é que se dá o processo de aprendizagem do jovem e do adulto.

Para avançar na análise sobre as questões que envolvem a Educação do Campo, é necessário lançar um olhar sobre percurso histórico da Educação Rural, importante para compreender como vão sendo delineadas as questões socioeducacionais, políticas públicas e práticas educacionais da Educação do Campo.

Historicamente esquecida pelas políticas públicas, a Educação Rural é construída atrelada a uma concepção de sociedade e desenvolvimento que pouco se preocupou com a formação de uma sociedade justa e igualitária, e que não reconhecia o rural como espaço socioambiental.

Nesta perspectiva, Cavalcante (2007) afirma:

O termo rural aponta para uma denominação de espaço social não-urbano, atrelado a um sistema de produção (agropecuário) e marcado por uma questão latifundiária excedente discriminatória e centralizadora, voltada para os interesses monopolistas e mercantilistas que foram no século passado, impulsionados pela expansão do capital (CAVALCANTE, 2007, p. 21).

Dessa forma, configurou-se a Educação Rural baseada no pensamento latifundiário, no assistencialismo e no controle político. Estrategicamente importante no início do século XX para configuração de medidas educacionais que atendessem aos interesses de expansão do

capital, condicionadas às necessidades de garantia de mão-de-obra para a agricultura, desenvolvimento urbano-industrial e principalmente para conter o fluxo migratório interno das populações rurais para as cidades, as quais eram movidas por precárias condições de vida no rural, atraídas pelo processo de industrialização que se iniciava nas áreas urbanas. Possivelmente, o olhar historicamente construído sobre o campo como lugar de produção, mas sem condições para uma vida digna, tenha sido iniciado, ou tenha seu marco neste período. Conforme Leite (2002),

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade’ (LEITE, 2002, p. 14).

A partir dessa visão ideológica, o modelo de educação para o rural privilegiava o estado de dominação das elites agrárias, principalmente para estabelecer a ordem das cidades e elevar a produtividade do campo, com a contenção do fluxo migratório através de uma educação a serviço do controle social, destinada aos pobres das regiões rurais e das áreas urbanas que demonstrassem interesse pela agricultura.

O discurso de educar o país nascia como uma bandeira da oligarquia frente ao analfabetismo, utilizado como argumento para justificar o atraso no crescimento do Brasil. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico está associada aos processos de mudança sociais, inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o qual em sua essência estava muito distante de uma real preocupação com a educação da população que não teve acesso à escola, em específico os jovens e adultos. Assim, Paiva (2003) assevera que o interesse pela escolarização popular nada mais era que uma estratégia política da elite oligárquica para formação de eleitores, com o objetivo de se manter no poder.

Com base nos estudos realizados, a escola rural estava delimitada a trabalhar os saberes considerados pela elite de “pouca utilidade”, que fosse ensinado ao povo do ambiente rural a mexer com a terra, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para subsistência. Uma concepção utilitarista com pouca ênfase nos conteúdos e de pouca serventia para uma escola rural de caráter emancipatório.

A política oligárquica continuava ditando as regras, ainda que, claros sinais políticos e ideológicos de mudança apontassem para a instalação de um inevitável cenário urbano

industrial, que ia se construindo de forma independente, estabelecendo uma relação de desvalorização que culminou no rural como apêndice da modernização da sociedade.

Envolvida na lógica industrial, a cidade pouco se preocupou com o rural para além da imigração, reafirmando a interdependência entre os espaços. Ainda assim, não existia uma reflexão sobre o que estava por trás desse processo que provocava o inchaço da cidade, nem uma análise mais profunda sobre o “fetiche” exercido pela mesma, tão pouco algum tipo de preocupação com as condições de vida dessas pessoas, que, segundo Nascimento (2013), refugiavam-se nas bordas da cidade.

Entre as diferentes facetas e interesses que marcaram o início do século, surge o movimento ruralista, liderado pela oligarquia, como mais uma tentativa de responder às consequências provocadas pelo inchaço das cidades e incapacidade de absorção de toda a força de trabalho disponível pelo mercado de trabalho urbano. Esse movimento se materializa na escola como “ruralismo pedagógico”, o qual de acordo com Leite (2002), consistia ressaltar o sentido rural da sociedade e reforçar seus valores, preconizando uma escola integrada às condições locais regionalistas com o objetivo de promover a fixação do homem no campo e a exploração por meio do trabalho manual.

A partir desses argumentos é exigido um novo tipo de escola, através do Manifesto dos Pioneiros na década de 30, o qual preconizava uma escola que possibilitasse as mesmas oportunidades para todos. Sendo as demandas do campo e da cidade igualmente consideradas e contempladas, surgia a discussão sobre o regionalismo do ensino (LEITE, 2002).

As questões entre o caráter visionário e a utilização conveniente dessas ideias em prol de interesses políticos educacionais em beneficiar o urbano deixam dúvidas sobre sua verdadeira intenção. Porém, é inegável a contribuição de trazer à tona a perspectiva da realidade local no trabalho da escola.

Apesar da proposta de uma escola que possibilitasse as mesmas oportunidades para todos não ter se materializado nas escolas rurais, as quais possuíam a questão agrária como realidade local e onde se concentravam boa parte dos problemas socioambientais, é demarcado o início de um processo de contradições na Educação Rural, formalmente evidenciado na falta de interesse no rural, com seu lugar reservado apenas em contribuir com a realidade urbana.

## 1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EJA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Os marcos legais trazem referências importantes do percurso histórico da educação para o rural, a exemplo da Constituição de 1934, que sinaliza a responsabilidade da União em financiar o ensino nas áreas rurais, no entanto, as políticas públicas para o cumprimento dessa determinação nunca aconteceram. Já a Constituição de 1937 tem seu foco na relação educação/trabalho, propondo uma escola voltada para o ensino técnico-profissional, tendo em vista atender às necessidades da indústria para formação de uma sociedade industrial, ou seja, formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. O desafio da “elite brasileira era o de permitir patamares mínimos de educação a todos, sem, no entanto, colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercidos sobre a classe trabalhadora” (VENTURA, 2011, p. 59), ainda assim o sistema criado neste período para esse fim foi invisível, apenas ficou no plano das intenções.

Outro marco refere-se à promulgação das Leis Orgânicas (1942-1946), as quais reafirmavam a relação educação e trabalho. Tais leis foram assim ofertadas: para as elites, o ensino secundário e normal formaria as condutoras na força de trabalho do país; para o povo, o ensino profissional formaria os desvalidos da sorte e os menos afortunados, aqueles que pela necessidade eram obrigados a ingressar precocemente na força de trabalho, lógica ainda presente nos dias de hoje. Estava posto o dualismo do sistema educacional e “a escola como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica, torna-se, obviamente, uma instituição importante” (APPLE, 2006, p. 66), mas não menos cheia de contradições pelo seu caráter incluyente/excludente.

No que diz respeito ao aspecto legal, a Educação Rural continuava à margem até a Constituição de 1946, quando fica clara a falta de interesse do Estado na construção de uma proposta emancipatória para a escola do rural. O interesse evidenciado era meramente de controle social, de formação para a produção e não para a cidadania (LEITE, 2002), além de contribuir para a redução das tensões sociais geradas pela pobreza no campo.

Na perspectiva de Paiva (2003), é nas décadas de 50 e 60 que Educação Rural passa a ser considerada pelo Estado, devido à política desenvolvimentista, com o objetivo de: preparar mão-de-obra alfabetizada para as cidades; adentrar o campo; integrar os imigrantes e seus descendentes, através de campanhas de massa e missões. Entre estas, podemos destacar: Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – (1947-1963) e

Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – (1952-1963). Os estudos de Fávero (2009) revelam que este é o primeiro grande movimento oficial de alfabetização de adultos com vistas à produção, ao lado de investimentos na agricultura a serviço da modernização do campo para atender aos interesses monopolistas.

Para Paiva (2003), essas missões não traziam em suas propostas qualquer tipo de questionamento ou reflexão sobre as relações de poder no rural. Estava posto o processo de doutrinação do trabalhador, através de alternativas educacionais pontuais, fingindo estar resolvido o problema da educação.

Observando tal trajetória, percebemos os diferentes interesses das elites no rural, os quais, apesar das muitas intervenções, não são efetivados em políticas públicas que reconheçam a escola rural em sua especificidade geográfica, cultural e socioambiental. Neste contexto, precisamos estar cientes de que “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APLLE, 2006, p.76).

Entre a estagnação inicial dos avanços e dos retrocessos no percurso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 4.024/61 manteve o mesmo caráter conservador em relação à Educação Rural, apesar da política de municipalização, que, segundo Leite (2002), tinha o discurso de descentralização educacional e regionalismo. No entanto, esta mesma lei ignorava os limites estruturais dos municípios para resolução de problemas, levando-os a assumir a educação da cidade como referência de educação para o rural, agravando ainda mais o histórico de descaso pela falta de uma diretriz específica e de recursos humanos e financeiros dos municípios, delegados a cuidar dessa estruturação.

Frente a essas questões, entendemos que a forma como a escola era pensada pelo Estado reflete na forma como as políticas educacionais e sociais para o campo foram sendo constituídas num sentido vertical, privilegiando as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito e negando ao campo oportunidades reais de construção de uma escola que o representasse. Neste contexto de ambiguidades, temos a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, enquanto o campo, como lugar de atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade a ser superada.

É neste cenário, que a Educação Popular, compreendida como uma educação na perspectiva da emancipação e da transformação, ganha espaço político-pedagógico. Segundo Paiva (2003), presente de alguma forma desde o período colonial, a Educação Popular é

intensificada a partir do fim da década 50, marcando a década de 60 com ações intervencionistas de extensão rural e ressignificação da educação de jovens e adultos, principalmente através do pensamento freiriano.

Estrategicamente, essa proposta de educação foi bem vista pelo governo, por seu potencial de abrangência e de reconhecida capilaridade, com possibilidade de contribuir para além da alfabetização, na preparação de mão-de-obra, já que o ensino formal não havia conseguido resolver o problema (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Paralelo ao aparente interesse do governo, os sujeitos sociais encontram uma nova forma de fazer política, trazendo a luta social em movimentos e implementando um novo projeto de educação do campo. A relação entre os movimentos sociais organizados e o governo foi tensionada desde o primeiro momento, por contraporem-se às propostas até então inseridas no rural.

Para Cavalcante (2007), o surgimento desses movimentos, a exemplo de o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o trabalho das ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento da Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire, protagonistas na construção da Educação do Campo, contribuíram para que o debate sobre os direitos ganhasse destaque, e para a elaboração de políticas públicas.

De acordo com Paiva (2003), todo esse processo sofre uma ruptura política produzida pelo Golpe Militar de 1964, em função do qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. Dessa maneira, a década de 60 é marcada por avanços, mas também pelos retrocessos do Golpe, responsável pela dissolução de muitos processos educacionais da Educação Popular e dos movimentos sociais permeados pelo pensamento freiriano.

Neste novo cenário, a escola rural era uma divulgadora da sociedade urbana e não considerava as questões culturais e socioambientais. Na verdade, entendemos que o olhar para as especificidades por parte do governo se dava de forma bastante sutil, seja no calendário escolar diferenciado, seja no currículo de 1º e 2º graus com núcleo comum obrigatório e parte diversificada para atender as peculiaridades locais, conforme Lei 5692/71 (BRASIL, 1971).

O momento histórico leva a refletir que, apesar do sutil avanço, não se pode esquecer que a escola, como instituição de referência e socialização, tem a seleção de componentes curriculares que constituem a base cultural que formará o conteúdo da educação

formal/obrigatória, colocada a serviço de um sistema de poder desigual que se mantém em uma sociedade, por meio da transmissão da cultura (SACRISTÁN, 2000).

Apesar do exílio de Freire, suas ideias permaneceram vivas na clandestinidade, alimentando uma agenda de lutas que questionava a escola formal e a falta de uma proposta pedagógica dialógica e emancipatória, subsistindo durante o período autoritário. Na visão de Freire, a educação representava um ideal e um referencial de mudança para uma nova sociedade. Nessa mesma linha, a interpretação de Giroux sobre a educação (1997) “refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação” (p. 146).

No plano oficial, a educação não poderia ser abandonada por parte do Estado, pois representava um importante canal de mediação com a sociedade, além de:

Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar resposta a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos de modelo socioeconômico implementado pelo regime militar segundo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Assim, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos do governo militar. Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, sem estabelecer qualquer tipo de relação política e social, o Mobral não encontrou, no contexto da Nova República, condições políticas de acionar os mecanismos de preservação institucional para se manter como proposta de educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O processo histórico tem continuidade com o ressurgimento da luta da sociedade civil e com ela a Educação Popular, silenciada durante a ditadura, e que de forma progressiva retoma a cena política.

Para Fávero (2009),

Desde meados dos anos de 1970, é colocado claramente que a educação popular é uma prática social, existente dentro de relações sociais históricas, críticas dessas relações e atuando no sentido de transformá-las em direção a

uma sociedade democrática. Como essas relações sociais, em última instância, são relações políticas, trata-se de relações de poder entre as diferentes classes sociais (p. 70).

No universo das práticas sociais e das políticas sociais, a Educação Popular lida fundamentalmente com o conhecimento que contribua com o processo de resistência e de luta na transformação da sociedade, tendo como ponto de partida as próprias práticas populares.

O final do século XX é marcado por uma concepção de campo que tem o seu sentido regido pelos movimentos sociais, a qual vai para além de uma definição legal, configurando-se enquanto conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica.

Dessa forma, a política de Educação Rural desvinculou-se dos propósitos da população camponesa, que por meio dos movimentos sociais do campo começam a reivindicar direitos sociais, entre eles, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo, legalmente conquistado na Constituição de 1988.

Assim, a década de 90 é marcada pelas mudanças sociopolíticas e educacionais, em que as relações entre sociedade civil e do Estado vão se dando com outra roupagem, através das estratégias de negociação em um processo de participação alimentado por diferentes interesses.

### **1.2.1 Novos Tempos, Nova Concepção de Educação do Campo**

Posteriormente à Constituição de 1988, é inaugurada uma nova concepção de educação a “Educação do Campo”, que considera as demandas do campo, respeita os saberes, a cultura, os valores, as especificidades e as peculiaridades do lugar onde se vive e sobrevive o camponês. A educação do/no campo significa, conforme Caldart (2002, p. 18), 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 a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

O sentido de utilizar campo e não mais rural tem o objetivo de promover “uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p. 25). Assim, consideramos que o termo campo representa um contraponto ao termo rural, que, em uma visão reducionista, atribui significado apenas

geográfico, enquanto o campo pretende dar conta das dinâmicas sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais.

Neste caminho, a Educação do Campo é quem está apta a discutir a educação dos trabalhadores e trabalhadoras, ligados à vida e ao trabalho no rural. Aqui os movimentos sociais, “ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2003, p. 13), são os principais protagonistas, construtores de uma política de educação e de reflexão pedagógica, que considera: o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas; a compreensão do campo como ponto de partida e de chegada às diversas análises e à identidade dos diversos grupos.

Concordamos com Cavalcante (2007) com o fato de que tal protagonismo é construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, que lutam para tomar parte da dinâmica social, tendo em vista se constituir como sujeitos políticos, capazes de influenciar na agenda política da sociedade. Aliado a isso, esse processo demanda novos questionadores da educação, da sociedade, construtores de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas que vão de encontro a uma realidade historicamente construída.

A proposta desta educação representa um contraponto à negligência do Estado e as propostas de Educação Rural implantadas no Brasil, que deixaram a herança de um cenário de precariedade no funcionamento da escola do campo desde a organização da infraestrutura aos espaços físicos inadequados, de escolas mal distribuídas geograficamente, da falta de condições de trabalho dos professores, salários por vezes inferiores, da falta de formação inicial e continuada para os professores, a uma organização curricular que não atende às necessidades e expectativas dos povos<sup>15</sup> do campo, conforme a breve trajetória histórica apresentada ao longo do presente texto.

É válido ressaltar que a escola, como instituição social, tem desenvolvido uma educação para atender principalmente as exigências econômicas cujo objetivo, em muitos casos, não tem correspondido às demandas humanas e sociais dos sujeitos que as frequentam, principalmente os jovens e adultos trabalhadores.

O cenário demonstra que há uma negação de direitos por parte dos poderes públicos, quanto ao acesso, à permanência e à garantia de políticas públicas para o campo, em específico em relação aos direitos educacionais. Para Teixeira (2002):

---

<sup>15</sup> Essa palavra encontra-se nesse trabalho imbuída de muitas representatividades, a saber: Agricultores(as) familiares, extrativistas, pescadores(as) artesanais, ribeirinhos(as), assentados(as) e acampados(as) da reforma agrária, trabalhadores(as) assalariados(as) rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no rural.

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Conforme entendemos, em sua essência, as políticas públicas traduzem formas de exercício do poder político que envolve: a distribuição e redistribuição de poder; o conflito social nos processos de decisão; a repartição de custos e benefícios sociais. É importante destacar que nem sempre políticas governamentais são públicas. Posto que para se constituir como públicas é necessário considerar a quem se destinam, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público.

Nesse sentido, é de fundamental importância: o grau de organização política, a mediação e pressão dos movimentos sociais do campo; a intensificação de suas lutas para a elaboração e materialização de políticas que reconheçam o protagonismo dos sujeitos do campo, priorizando o desenvolvimento social e econômico. Sendo assim, corroboramos com os estudos de Graziano (2001) ao defender que:

[...] O essencial de uma estratégia de desenvolvimento para as áreas rurais (e também para as urbanas) hoje no Brasil tem que ser o combate à pobreza por meio da criação de novas oportunidades e não simplesmente por meio das políticas compensatórias, sabidamente insuficientes para tirar os pobres da situação de exclusão em que se encontram (GRAZIANO, 2001, p. 9).

A perspectiva de desenvolvimento para superação da desigualdade social perpassa pela definição de políticas de valorização do campo, que não excluam o urbano, em seu processo de inter-relação. É preciso entender que o campo em sua relação com o urbano não pode mais ser compreendido separadamente, uma vez que constata-se a existência de uma relação de troca em um movimento diário entre esses dois espaços; a relação de interdependência; e um rural que não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola, pois é cada vez mais comum pessoas que moram no campo desenvolverem atividades não agrícolas, bem como pequenos agricultores associar a agricultura com outra fonte de rendimento (GRAZIANO, 1997). Dito isso, observamos que Carneiro (1997) dialoga com os pressupostos de Graziano (1997) ao afirmar:

Esse fenômeno – a pluriatividade – ainda que antigo, adquire novas dimensões no campo brasileiro, chamando a nossa atenção para a possibilidade de novas formas de organização de produção virem a se desenvolver no campo ou de antigas práticas assumirem novos significados. Sem querer reduzir a compreensão desse fenômeno, ainda pouco estudado, a tendência ao desaparecimento do agricultor em tempo integral ou a mais uma forma de exploração da mão-de-obra rural, atentos para o fato de estarmos presenciando um movimento de reorientação da capacidade produtiva da população residente no campo, que se expressa em novas formas de organização da atividade agrícola como uma alternativa ao êxodo rural, ao desemprego urbano, e ao padrão de desenvolvimento agrícola dominante (CARNEIRO, 1997, p. 3).

Portanto, cabe considerar que o campo tem passado por diferentes processos de transformações em toda a sua dimensão e por multiplicidade das formas dos sujeitos expressarem o ser e estar no mundo, através das ações culturais, sociais, econômicas e ambientais. A população campestre tem reagido ao padrão de produção e de vida urbano-industrial, confirmando o campo como um lugar que produz vida, para além da produção agrícola. Através dessa compreensão, esse movimento certamente contribui para abordagens críticas às visões dicotômicas que apontam o rural e o urbano como duas realidades distintas e definidas, uma em negação a outra; bem como, estabelecendo uma relação de *continuum*, que compreende a integração dos dois espaços, urbano-industrial e rural-agrícola, através de trocas intensas.

Uma análise mais específica do rural, realizada por Carneiro (1997), convida-nos a refletir sobre as relações sociais desenvolvidas entre os dois espaços, as quais podem reafirmar as identidades apoiadas no pertencimento a uma comunidade, sendo que as transformações provocadas pela intensificação das trocas com o mundo urbano, necessariamente não resulta na descaracterização de seu sistema social e cultural.

Em contrapartida, as políticas públicas historicamente voltadas para o rural, sempre traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou no sentido de urbanizar o rural, é iniciado o processo de construção de uma Educação do Campo como política pública efetiva, a qual ainda é pouco compreendida em sua perspectiva política e em seu processo de ressignificação epistemológica e conceitual. A justificativa para tal incompreensão pode ser em razão dessa educação vir sendo tencionada entre os interesses do Estado e dos empresários, numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social; da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais, empenhados na luta por uma educação na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo, considerando suas especificidades e idiosincrasias.

A conquista de tal direito não é necessariamente garantia de efetivação e de apropriação por parte de todos os espaços rurais, uma vez que nem todos estão em movimento, o que representa que muitos ainda se encontram distantes das lutas (CAVALCANTE, 2013). Com isso, concordamos com Faria (2013) ao criticar essa postura pouco combativa, ao declarar que estamos diante de uma “Situação que dificulta o combate, o entendimento, a reivindicação e a disposição para enfrentar os desafios políticos e pedagógicos advindos da Educação do Campo” (p. 245).

Neste contexto de discussões, faz-se necessário chamar atenção para o fato de que as questões relacionadas ao campo não podem ser compreendidas sem antes analisar a sobrevivência no espaço rural. Isso implica em afirmar que é preciso educar para um modelo que inclua e amplie oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo, visando a uma vida mais digna para todos, respeitando os limites da natureza. Conforme Caldart (2009):

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

Dessa forma, compreendemos a proposta de Caldart (2009) e ressaltamos que a Educação do Campo não deve ser analisada como se fosse um ideal político-pedagógico a ser implantado ou a ser corrigido, mas como uma crítica a uma realidade historicamente determinada. Sua luta é por uma concepção de educação e de campo a favor dos sujeitos do campo.

A singularidade do território camponês, compreendida na perspectiva de Fernandes (2005, p. 01) como “[...] espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento”, pretende reforçar que, para haver realização da existência, é necessário desenvolver todas as dimensões, o que exige políticas econômicas e sociais diversas, sendo a educação uma importante dimensão para o desenvolvimento territorial. O autor afirma ainda que:

A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária

uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários (FERNANDES, 2005, p.2).

Neste caminho, o diálogo entre Educação do Campo e desenvolvimento só é possível dentro de uma perspectiva voltada ao interesse e ao desenvolvimento socioambiental e cultural 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 (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

Tais desafios demandam uma educação que não se limite à compreensão do natural pelo homem, mas apreender que a complexidade ambiental implica em processo de (des)construção e reconstrução do pensamento; remete às suas origens, à compreensão de suas causas; a ver os “erros” da história que se arraigam em certezas sobre o mundo com falsos fundamentos; e a descobrir e reavivar o ser da complexidade que ficou esquecido (LEFF, 2003). Essa concepção exige posicionamento não apenas teórico, mas prático e político por parte dos que afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. Segundo Caldart (2009):

Há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes de Educação e de Campo, o que exige uma análise mais rigorosa dos rumos que estas ações sinalizam (CALDART, 2009, p. 37).

É inegável a importância de se discutir e apreender concepções teóricas entre os sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, mas sem perder de vista que o debate deve ser norteado pela análise da realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover, pois, não sendo assim, corre o risco de ajudar a fortalecer posições políticas conservadoras sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. Ou seja, essa preocupação não se limita às contradições da pedagogia, mas de como se desenvolve o campo em todas as dimensões de sua realidade.

A dimensão educacional tem como prioridade pensar a transformação da escola em direção a um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias. Quando a escola rural deixar de ser tratada como “resíduo” do sistema educacional, conseqüentemente passará a ter acesso aos avanços ocorridos na última década no reconhecimento e garantia do direito à Educação Básica, que, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10), “[...] foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade”.

A teoria do reconhecimento tem lugar central nesta discussão, a partir da perspectiva do direito social de Honneth (2003), que mostra como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual, por meio de luta por reconhecimento, que parte da relação do não-reconhecimento e do posterior reconhecimento, essencial para o entendimento da origem das relações e ações sociais conflituosas e, para a compreensão do processo evolutivo das sociedades, no qual os próprios esforços dos sujeitos aparecem como uma força produtiva transformadora. Para Caldart (2009):

A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica (CALDART, 2009, p.46).

Nesse viés, coadunamos com o autor com o fato de que a escolarização nem sempre reflete o significado do lugar onde a escola está situada, pois, enquanto proposta de ensino sistemático externo, nem sempre dialoga com os contextos onde está inserida, propondo uma formação distante da realidade. Porém, o prédio escolar é visto pela comunidade como a única referência do “Estado” nestes espaços esquecidos ou pouco lembrados.

Como “direito social e humano fundamental” a escolarização precisa ser ressignificada nos contextos onde está inserida, estabelecendo vínculos aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes sujeitos que habitam e/ou trabalham no campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Os direitos garantidos sobre a influência da Constituição Federal de 1988, bem como o redimensionamento da Educação Básica e a importância atribuída às práticas de educação não-formal contribuíram para ampliação da concepção de educação. Porém, apesar dos avanços no reconhecimento dos direitos, não foram estabelecidas garantias para efetivação dos mesmos, permanecendo o caráter ideológico hegemônico de um lado, e do outro, conforme Mattos (2004), a luta por reconhecimento dos que não possuíam a proteção legal anteriormente e que passam a tal “*status*”.

Neste jogo, os governos têm associado políticas de ampliação no que diz respeito ao acesso à Educação Básica e de formação de professores, sem levar em consideração as

especificidades dos sujeitos e do lugar em que estão inseridos. Não ocorrendo o atendimento às demandas sócioeducacionais, permanecendo a manutenção de políticas de fechamento de escolas, principalmente no campo, e/ou a retomada de programas de poucos impactos, configurando-se assim, conforme Cavalcante (2007), em uma política *para* a Educação do Campo a serviço da nova fase do capitalismo no campo, um retorno à educação rural.

### 1.3 MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E OPERACIONAIS DA EJA DO CAMPO PÓS-LDB 9.394/96

A opção por priorizar os marcos, que envolvem a escolarização de jovens e adultos e a Educação do Campo a partir desse período, tem a intenção de verificar as políticas públicas educacionais do Governo Federal, dentre os diferentes aspectos, as que transparecem articular EJA e Educação do Campo.

Compreendemos que a Educação do Campo vai além da educação formal, na medida em que possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida (CALDART, 2004), por isso, não limitamos a Educação do Campo a uma modalidade da Educação, por concebê-la como um processo que vai além da escolarização.

A intenção é não reduzir a EJA à escolarização de sentido estrito, nem a Educação do Campo à Educação Rural, considerando que a complexidade do campo é para além do físico, uma vez que é também econômico, social, político, cultural e ambiental. Essa constatação demanda uma educação que atenda as especificidades desses sujeitos, conforme Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que declara: “o campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1).

Para analisar as questões que envolvem a EJA do campo, torna-se necessário conhecer seu percurso histórico<sup>16</sup>, considerando alguns marcos desse processo e suas concepções. Neste estudo eles foram demarcados a partir da consolidação da EJA como modalidade da Educação Básica, conforme LDB 9394/96, em específico nos Artigo 37 e 38, e também referendado nos Artigo 4 e 5, após implementação da Lei nº 12.796/2013, os quais evidenciam a legalidade do

---

<sup>16</sup> O percurso histórico da EJA do campo pode ser analisado na perspectiva de Haddad e Di Pierro (2000); Fávero (2009) e em Paiva (2003).

acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar e o diálogo com a Educação do Campo, constituindo-se em um campo de complexidades.

A Resolução nº 2/2008 CNE/CEB propõe que a Educação do Campo seja desenvolvida, preferencialmente, no ensino “regular”, mas que se estenda também à modalidade da EJA para as populações do campo que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Também recomenda o menor tempo possível no percurso residência-escola, a garantia de transporte escolar e a preservação do princípio do intercampo, ou seja, caso haja deslocamento dos estudantes para estudar, que o mesmo aconteça entre comunidades próximas, o que nem sempre se cumpre.

Outro instrumento normativo que trata da Educação do Campo é a Resolução nº 4/2010 CNE/CEB que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Educação do Campo com a denominação Educação Básica do Campo é colocada na Seção nos artigos 35 e 36 como uma modalidade da educação, o que tem sido criticado pelos movimentos sociais e demais representantes do campo, por compreender que o debate da Educação do Campo não pode e não deve se limitar, vai além, pois é um debate político, econômico, social, cultural, entre outros, que tem a educação como uma importante dimensão, mas não a única.

Nesse contexto, é possível reafirmar os jovens e adultos como sujeitos de sua própria história e, para isso, é fundamental reconhecer que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem construindo-se como sujeitos (FREIRE, 1987). Dessa forma, o reconhecimento do modo próprio de vida e de utilização do campo como fundamentais à constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã é essencial à definição dos caminhos da sociedade, conforme a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Haddad e Ximenes (2014, p. 239) chamam a atenção para o texto da LDB 9394/96 que “[...] relega a educação de pessoas jovens e adultas a uma educação de segunda classe ao tempo que acolhe pressões para reconhecê-la como direito”, refletindo intenções contraditórias que permearam os processos de negociação e pressões de diversos interesses presentes em sua elaboração.

Nesse sentido, a EJA é tratada de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado que prioriza a educação fundamental “regular”, em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino.

Na EJA o caráter indutor do Estado é fundamental, pois, diferente da educação fundamental regular, em que há um grande consenso da sociedade sobre a necessidade de as crianças irem à escola, além de forte pressão para que isto ocorra, é a oferta que estimula a demanda, exigindo, portanto, uma atitude ativa do poder público (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 240).

Neste contexto de contradições, percebe-se que o mesmo governo, Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>17</sup>, que sancionou a modalidade em questão apresenta vetos que a atingem diretamente, a exemplo da Lei 9.424/96, que institucionalizou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), ao tempo que as matrículas da EJA foram desconsideradas na redistribuição dos recursos deste Fundo, na contramão da garantia do direito.

No mesmo período é criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS)<sup>18</sup>, como política pública de Estado, distanciando-se da efetiva garantia da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos. O programa tinha como prioridade promover a alfabetização de jovens e adultos nos municípios que possuísem os maiores índices de analfabetismo. Neste caso, essa maioria de analfabetos estava situada no Norte e Nordeste do Brasil, as regiões mais pobres do país do ponto de vista socioeconômico.

Ainda no mesmo governo, é delineado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), operacionalizado a partir de 1998, o qual guarda a singularidade de ser gestado fora da esfera governamental, em uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST. Este programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e é constituído por parcerias entre o governo federal, universidades e movimentos sociais do campo.

---

<sup>17</sup> Chamado Governo FHC, constituído por mandatos consecutivos, teve início com a posse em 01 de Janeiro de 1995 e terminado em 01 de janeiro de 2003.

<sup>18</sup> O PAS constituiu-se, na condição de programa oficial, como uma das ações desenvolvidas pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão criado pelo governo federal, em 1995, tendo como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as condições subumanas do povo. O programa foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem reduzir o analfabetismo. Em 1998, o PAS deixa de ser uma ação específica do Conselho da Comunidade Solidária para constituir-se numa organização não-governamental: Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), que passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos, via FNDE (MACHADO, 2009).

Criado para ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, o Pronera foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de EJA no rural no âmbito das ações governamentais de reforma agrária. O interesse inicial, mais tarde ampliado, era a alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados. Além dessa ação, também atuou como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizavam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Outra característica do Pronera é que possui a concepção de educação para jovem e adulto, delineada na década de 80, que define a educação como um direito.

Guardada as devidas exceções, as incertezas da eficiência de uma ação de alfabetização como a proposta pelo PAS promoveu uma intensa discussão nas universidades parceiras sobre o sentido da EJA como modalidade da Educação Básica, como previsto na LDB 9394/96, entre as quais podemos destacar: o conceito de alfabetização utilizado; o curto período destinado à alfabetização; a necessidade de um processo de continuidade da escolarização dos estudantes egressos; a necessidade de continuar com os alfabetizadores em outros módulos; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; e os conflitos com a gestão municipal (MACHADO, 2009).

Tal cenário demandou dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos Fóruns<sup>19</sup>, uma explicação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o sentido atribuído à EJA, desencadeando discussões cujo resultado encontra-se sistematizado no Parecer 11/2000 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Logo a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p. 26).

É importante destacar que a definição de um perfil próprio para a modalidade EJA vai ficar ainda mais evidente no Art. 5º da Resolução 01/2000 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Considerando, dentre outros princípios, a equidade, a diferença e proporcionalidade na proposição de um modelo pedagógico próprio.

---

<sup>19</sup> Os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Podem ser conhecidos em seu portal: < [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br) >.

Apesar do Parecer 11/2000 CNE/CEB atribuir ênfase à EJA como direito e reconhecer suas especificidades, possui limites político-ideológico evidenciados na redefinição das funções da educação para a modalidade, analisados a partir do ponto de vista de Ventura (2013) como: a) Função reparadora: entendida como “restauração” de um direito negado ao acesso a uma escola de qualidade, e ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano; b) Função equalizadora: ignora uma característica fundamental da sociedade de classes, a desigualdade. Tem como referência o caráter legal da igualdade, baseada numa liberdade subjetiva, a qual aparenta um avanço em um primeiro momento; c) Função qualificadora: sinaliza a incompletude humana e a criação de uma sociedade solidária e heterogênea, refletindo a influência e o interesse de agências internacionais, em que a perspectiva da educação ao longo da vida tornou-se um imperativo na chamada sociedade do conhecimento.

Em outra perspectiva, consideramos que aprender é inerente à condição humana; inevitavelmente, enquanto estamos vivos, aprendemos tanto para a sociabilidade, quanto no que diz respeito à relação do homem com o seu espaço ambiente de relações.

Embora represente um avanço, no que diz respeito aos fundamentos e às funções da educação de jovens e adultos, na prática o Parecer não conseguiu superar o limite da equivalência dessa modalidade educativa com as formas “regulares” do Ensino Fundamental e Médio, o que é ainda mais agravante quando nos referimos aos sujeitos do campo. A justificativa apresentada por Faria (2013) representa bem a maneira como entendemos esse processo pois “a precarização histórica da educação oferecida aos sujeitos do campo, especialmente aos jovens e adultos, muitas vezes deslocada da sua realidade, baseada em uma matriz curricular urbanocêntrica, nega a identidade e a cultura do homem e da mulher do campo” (FARIA, 2013, p. 246).

Outras normas jurídicas deram conteúdo ao direito à EJA como a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, com 26 metas dedicadas à EJA, além de requerer um tratamento diferenciado para a escola do campo e prever em seus objetivos e metas, formas flexíveis de organização escolar e uma formação de professores que considere as especificidades dos estudantes e as exigências do lugar. Conforme Arroyo (2014):

Na medida em que políticas públicas, sua formulação e análise secundarizam os ignoram as condições legais de garantia dos direitos que proclamam e pretendem defender terminam reduzidas a diretrizes e proposições voluntaristas, a estratégias de boa vontade, metas decenais, PNE, sem o

cuidado de remeter a estruturas, ordenamentos jurídicos (ARROYO, 2014, p. 273).

A falta de respaldos e garantias legais na luta por políticas públicas de direito faz com que os responsáveis não se vejam obrigados legalmente, e os supostos destinatários não saibam a quem recorrer. É o caso da avaliação do PNE para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, prejudicada pelo fato do presidente Fernando Henrique Cardoso ter vetado as metas relacionadas aos itens de financiamento, os quais em tese ampliariam os investimentos na educação. Os vetos permanecem no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva<sup>20</sup>. Por esta razão, essa análise encontra-se limitada, ficando evidente a pouca relevância dessa lei para o andamento das ações em educação no período.

Seguindo a diante com nossa análise, percebemos que o reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica sofre alguma alteração com a criação do Programa Recomeço, que se vincula à situação das matrículas vetadas na implementação do Fundef. Sobre essa questão, Machado (2009, p.6) argumenta:

Os impactos desse veto podem ser observados por dois movimentos diferenciados: por um lado, o de ajustes feitos pelos gestores públicos para não perderem recursos, podendo-se tomar como exemplo claro desse o Estado da Bahia, que passa a contar os estudantes de EJA como em classes de aceleração, as quais poderiam ser computadas para o repasse do Fundo; por outro, o de reivindicação, pois as dificuldades de manutenção de matrículas em EJA fizeram com que governadores das Regiões Norte e Nordeste cobrassem do governo federal uma solução.

O Programa Recomeço<sup>21</sup> sofre mudanças a partir de 2003, com a exclusão do critério de baixo IDH para acesso dos estados e municípios, sendo renomeado como Programa Fazendo Escola, conforme Resolução 25/2005 FNDE, passando a universalizar o apoio a todos que têm matrícula na modalidade, e a indicar uma aproximação entre matrículas da EJA e estudantes mobilizados pelas turmas de alfabetização do então criado Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O PBA, implementado através do Decreto 4.834/2003, estabelece uma relação direta com os estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos, ainda que

---

<sup>20</sup> Também chamado Governo Lula, constituído por mandatos consecutivos (2003–2011), corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, em 01 de janeiro de 2003.

<sup>21</sup> Intitulado como Programa Supletivo, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 10/2001, que destacava a prioridade por estados e municípios com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

tenha mantido inicialmente em 2003, o repasse de recursos para ONG, universidades, movimentos sindicais e populares, através de projetos. A partir de 2007, o recurso passou a ser enviado exclusivamente para as secretarias municipais e estaduais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização.

Compreender o significado da participação da União nos principais programas de alfabetização e na EJA, desde a promulgação da LDB 9394/96 até os dias atuais, demanda retomar historicamente, conforme referências já indicadas, o papel do governo federal no financiamento educacional, o qual sempre se limitou ao papel de orientação e indução da política, sem uma ação efetiva direta do Ministério da Educação na oferta de cursos para EJA.

Observamos nessa trajetória que os recursos executados até 2002 foram destinados exclusivamente ao PAS, representando o repasse do Governo Federal para uma única ONG responsável pela ação de alfabetização no país; depois, a partir de 2003, esse recurso passa a ser destinado a vários outros parceiros da sociedade civil que apresentam projetos concorrendo aos recursos do PBA através de edital. E, a partir de 2007, os parceiros exclusivos do PBA passaram a ser os Estados e Municípios.

Na perspectiva de Machado (2009), a decisão de repasse dos recursos do PBA para os entes federados custou ao MEC explicações aos movimentos sociais, que atuavam na alfabetização de jovens e adultos, desde 2003, por meio de convênios. As principais críticas vieram da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (Anca), que representava os alfabetizadores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, no campo empresarial, do Serviço Social da Indústria (Sesi). Essas três entidades atuavam em todo território nacional e respondiam por mais da metade dos recursos aplicados no PBA.

A opção dada pelo governo foi a de passarem a estabelecer parcerias no âmbito do território com governos estaduais e municipais para dar continuidade a essas ações de alfabetização, porém essa ideia não se efetivou conforme o esperado pelo governo, o que parece evidente, considerando os diferentes interesses e princípios.

Na tentativa de manter o discurso de superação da visão de campanha de alfabetização, a partir de 2004, o governo intensifica as ações na EJA com o Programa Fazendo Escola até a inclusão dessa matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>22</sup> a partir de 2007, que passa a contemplar a EJA com dez anos de atraso, desde a criação do Fundef.

---

<sup>22</sup> O Fundeb é um fundo de natureza contábil, instituído em 2006, convertida na Lei nº 11.494/2007.

A implantação deste Fundo foi permeada por muitas questões, dentre elas: os efeitos para a EJA em relação ao fator de ponderação na matrícula dos seus estudantes, o qual a princípio foi de 0,7, subindo para 0,8 depois da pressão dos movimentos sociais, percentual, ainda abaixo do estipulado para os níveis, a exemplo do Ensino Fundamental que é 1,0. Além disso, o fator para a EJA integrada à educação profissional de nível médio que é de 1,2; a entrada gradativa das matrículas da EJA no Fundo (33% em 2007; 66% em 2008; 100% a partir de 2009) diferente do que aconteceu com toda Educação Básica, explicando o fato da matrícula da EJA não poder ultrapassar 15% do total de matrícula em cada sistema para apropriação de recursos. Não por acaso, é a única modalidade a contar com esse tipo de restrição em relação ao seu crescimento, demonstrando o pouco interesse por parte do governo em relação a sua ampliação, mais uma vez na condição de apêndice da Educação Básica.

Ainda que limitado, o atendimento da EJA no Fundeb é resultado de uma longa luta de instituições da sociedade civil, em especial dos Fóruns de EJA, os quais criticam, entre outras questões, o percentual indicado para essa modalidade, considerado insuficiente para atender às necessidades e expectativas. O ganho político de sua aprovação é inquestionável, mas a percepção é a de que existe um descompasso entre o reconhecimento legal, as intenções políticas e as práticas concretas.

Tais questões permanecem como preocupação para os que acompanham a institucionalização da EJA como política pública, assim como a redução na matrícula da EJA, conforme os dados dos últimos três anos, apresentados na tabela a seguir.

**Tabela 01: Matrícula presencial da EJA no Brasil**

EJA PRESENCIAL						
	2013		2014		2015	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual Urbano	603.469	927.563	532.100	907.435	462.549	879.244
Estadual Rural	464.58	237.26	403.46	235.02	41.085	27.204
Municipal Urbano	1.130.032	18.017	1.085.424	16.538	1.013.026	15.127
Municipal Rural	390.475	1.826	378.214	1.745	352.766	1.757
Estadual e Municipal	2.170.434	971.132	2.036.111	949.220	1.869.426	923.332

Fonte: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 2015.

Os dados reforçam a necessidade de mobilizar jovens e adultos para o processo de escolarização, pois é evidente que os esforços, ainda tímidos, não conseguem ampliar a matrícula, em especial no Ensino Fundamental para o qual se tinha uma expectativa devido à ampliação da oferta de alfabetização, o que, ao longo dos anos e dos recorrentes programas, não se confirmou.

A matrícula presencial apresenta, nas redes municipal e estadual, poucas alterações, e no geral, vem sendo reduzida ano a ano. Porém, é identificado um aspecto interessante no rural, pois mesmo com todas as dificuldades históricas, sua matrícula apresenta uma redução proporcionalmente menor se comparado ao urbano.

Estes dados nos levam a constatar que quando existem escolas nas comunidades, ou nas proximidades, existe o interesse dos estudantes jovens e adultos em se matricular para dar continuidade ao processo de escolarização nestas escolas, apesar de muitas vezes perceber a ausência de estrutura pedagógica e física nas escolas rurais, e ainda que exista o transporte escolar para as escolas localizadas no espaço urbano.

É evidente o processo de sucateamento das escolas do campo que antecede o seu fechamento. Tal realidade conta com a Lei 12.960/2013, que estabelece normas para o fechamento de escolas do campo, a qual nem sempre cumprida, mas ainda sim, é importante na luta contra práticas tão comuns de fechamento de escolas nos campos dos estados e municípios do Brasil.

Porém, consideramos relevante ratificar que apenas a presença física da escola não é garantia de permanência dos estudantes, pois é preciso garantir uma educação de qualidade, com proposta educativa que pense o sujeito desse espaço, seu contexto, sua ligação com o processo produtivo, e sua dimensão como cidadão. Essa proposta deve estar amparada na perspectiva de emergência de uma nova noção cidadania, intrinsecamente ligada à luta por direitos, tanto a igualdade como a diferença (DAGNINO, 1994), os quais contribuem com o vínculo de pertencimento e fortalecimento local.

Outra análise oportuna, elaborada a partir dessa perspectiva, é que a oferta de EJA segue a mesma distribuição do ensino “regular”, ou seja, a rede municipal é predominante no Ensino Fundamental e a rede estadual no Ensino Médio. Um caminho para garantir a continuidade do processo de escolarização seria manter turma de Ensino Fundamental, no local onde foi iniciado o processo de alfabetização, e de Ensino Médio onde ocorreu o Ensino Fundamental, seria o estabelecimento de uma rede maior que tivesse como foco a continuidade do processo de escolarização do jovem e adulto do campo.

Diante desse contexto, o Brasil segue com uma população de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 1,3 milhão (2%) estavam cursando a EJA no nível fundamental e outros 851 mil (6,2%) estavam em turmas de alfabetização de jovens e adultos, enquanto que 4,9 milhões (7,5%) estavam cursando o Ensino Fundamental “regular” com defasagem na relação idade/ano. Dos 22 milhões que não completaram o Ensino Médio, 3 milhões (14,7%) cursavam o Ensino Médio “regular” e 1,5 milhão (7,2%) cursava a EJA-EM. As demais pessoas não computadas aqui estão fora da escola (IBGE, 2010).

Os dados demonstram que o atendimento ao público da EJA é mínimo e que, mesmo estando parte da demanda sendo atendida pelo ensino “regular”, há uma imensa e importante parcela da população (90,5% para o Ensino Fundamental e 77,9% para o Ensino Médio) fora da escola, tornando-se urgentes políticas efetivas que se comprometam em resolver os problemas que contribuem para índices tão elevados.

Nesse contexto, um caminho tomado pelos governos, foi a aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional (EP), em especial com a publicação dos Decretos nº 5.154/04 e nº 5.840/06. Essas modalidades possuem trajetórias bem distintas no contexto histórico da política educacional brasileira, por vezes equivocada. Enquanto para a EJA existe a insistência na proposta de ofertas compensatórias de alfabetização, a EP foi redirecionada ao atendimento “aos indigentes”<sup>23</sup> para o treinamento da mão-de-obra necessária para o momento econômico.

De maneira pontual, a retomada da discussão sobre a qualificação profissional trouxe para a EJA uma nova possibilidade de reconfiguração dos seus currículos e o trabalho como produção da existência, principalmente em relação ao campo, no sentido de fortalecer um modelo que permita a permanência das pessoas no campo, capazes de diversificar a produção e com autonomia em relação à própria inserção no mercado, conforme Resolução nº 2/2008.

Segundo Caldart (2000), o trabalho e as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no processo de produção de sua existência possibilitam sua humanização ou desumanização. Assim, por meio do trabalho, o sujeito da EJA pode produzir conhecimento, criar habilidades e ampliar a consciência de si e do seu lugar no mundo. Essa dimensão tem um caráter pedagógico, e a escola pode potencializá-la, à medida que ajuda o sujeito a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida, entre as quais podemos destacar a cultura.

---

<sup>23</sup> Dentre o(a)s autore(a)s que abordam essa contextualização histórica da EP, pode-se destacar Silvana Maria Manfredi (2002).

Com isso, a Educação do Campo segue com a ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e superior às populações do campo, reconhecidas legalmente através do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo. O Pronera deixa de ser programa e passa a ser reconhecido como política pública e suas ações ampliadas para cursos técnicos e de graduação. No referido decreto, a EJA tem destaque no Artigo 4º sobre “oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo”.

Mais recentemente, o governo estabeleceu a Portaria 86/2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que tem como proposta disponibilizar apoio técnico e financeiramente aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino; a formação inicial e continuada de professores; a produção e a disponibilização de material didático específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades educacionais.

O programa incorporou os princípios da Educação do Campo em alguns aspectos, mas em outros ainda está distante, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), um dos projetos agregados que necessita ser revisto, pois, embora traga uma discussão sobre a concepção de campo e os tipos de profissionais necessários para construir um modelo de desenvolvimento para o rural, não disponibiliza cursos adequados à proposta da agricultura camponesa, ligados à sustentabilidade e à agroecologia.

Ainda cabe destacar nesta trajetória de luta, no reconhecimento das especificidades do campo, o calendário letivo das escolas do campo, a exemplo da Pedagogia da Alternância, Parecer 01/2006, uma importante possibilidade para a Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de nível médio, considerando o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a relação entre os diferentes espaços formadores - família, comunidade e escola (BRASIL, 2006).

O debate sobre o potencial inovador da Pedagogia da Alternância nos leva a compreendê-la como uma proposta teórico-metodológica que “defende a formação técnica - voltada para o trabalho, a formação geral - voltada para o conhecimento elaborado contextualizado, a formação humana - voltada para preparação de lideranças” (CAVALCANTE, 2007, p.64).

É essencial que as propostas que visam ao desenvolvimento do campo estejam alinhadas aos princípios da Educação do Campo, para que assim possam contribuir efetivamente na formação dos jovens e adultos, pois, em geral, não dialogam com os interesses desses sujeitos, portanto, por vezes, não é validado pelos coletivos do campo. Fávero (2009, p. 90) reitera que “essa formação, e até mesmo a própria educação, não é colocada como um processo da formação integral; normalmente são realizados cursos aligeirados que pouco ou nada acrescentam à formação dos jovens e adultos”, gerando descrédito e comprometendo mais uma vez à permanência desses sujeitos na escola.

Considerando esses e outros entraves, segue-se como desafio mobilizar e garantir a permanência de muitos jovens, adultos que, por suas idas e vindas à escola, já não veem sentido no retornar a ela. Diante dos poucos avanços e muitos recuos, superar a situação precária de uma oferta de escolarização que, em muitos contextos, se apresenta como não compatível com a realidade e os anseios desses sujeitos, perpetua-se como um dos grandes desafios garantir o fortalecimento da EJA, especialmente para aqueles que residem no campo.

Freire (1996) destaca o porquê trazer o povo de volta à escola:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história (FREIRE, 1996, p. 23).

A ideia-força do pensamento freiriano que considera o indivíduo como sujeito de sua própria história, remete-nos a EJA não como recuperação do passado perdido, mas como direito do sujeito ao exercício da cidadania plena (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001), constituindo um espaço de práticas e reflexões que extrapolam aos limites da escolarização. Isto por abarcar processos formativos diversos onde podem ser incluídas iniciativas, visando a emancipação humana; a qualificação profissional; o desenvolvimento comunitário; a formação política e inúmeras questões culturais oriundas de outros espaços formadores que não o escolar.

O documento final da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos destacou “a compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos; a relevância social dos processos formais, não-formais e informais e sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta” (CONFITEA, 2009, p. 4), ou seja, o

princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos.

Consideramos importante destacar a nossa perspectiva acerca da distinção entre educação formal, educação informal e não-formal, aqui construídas sob a ótica Gohn (2006). A educação formal ocorre em “[...] instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais” (p. 29). Entre seus objetivos está o ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados historicamente.

De maneira oposta à educação formal, na educação informal “[...] os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado” (GONH, 2006, p.30). O objetivo dessa educação é a socialização entre os indivíduos, no sentido de desenvolver comportamentos, hábitos, entre outros, no grupo a que pertence. É um aprendizado que acontece no processo.

A educação não-formal é compreendida como a aprendizagem “da vida”, em locais informais, onde há interações intencionais, ocorrendo em “[...] processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28).

Essas educações compreendem o processo de formação dos sujeitos da EJA, os quais aprendem de diferentes formas em diferentes espaços. Dessa forma, a partir das contribuições de Arroyo (2014), é preciso considerar que para pensar o processo de escolarização dos jovens e adultos, é antes necessário compreender com que outras pedagogias esses sujeitos de direito se humanizam, e refletir como incorporá-las nas pedagogias escolares.

A aprovação do novo PNE (2014-2024) oferece uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso, alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens e adultos do campo sejam assegurados. Assim, destacamos quatro metas que estão diretamente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo:

**Meta 3:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

**Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e

não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

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

**Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Possivelmente, a EJA possua as metas mais desafiantes do PNE, considerando as décadas de esquecimento por parte dos governos que instituíram poucas políticas efetivas. O documento evidencia a prioridade da questão, e com certa ousadia, decide dar passos firmes em direção à sua resolução; ainda que não seja possível resolver tamanho déficit em apenas uma década, chama a atenção para o problema.

No que se refere à educação rural, embora o Plano Nacional estabeleça, entre suas diretrizes para o Ensino Fundamental, diferenças para a escola rural, faz uma clara alusão ao modelo urbano, a exemplo da organização do ensino em anos e a extinção progressiva das escolas multisseriadas, na contramão do debate da Educação do Campo.

Na perspectiva de novos olhares é também tempo de reavaliar as visões que reduzem e consideram a EJA apenas na perspectiva de alfabetização, considerando os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma abordagem dicotômica, negligenciando a qualidade e continuidade da escolarização e da ampliação do acesso à cultura escrita, necessários à consolidação das aprendizagens iniciadas.

A corrida pelas metas quantitativas apoiadas nessas visões acaba por justificar estratégias de campanha em que persiste uma concepção equivocada de alfabetização: com metodologia por vezes infantilizada; propostas de alfabetização aligeiradas e em condições precárias; educadores sem ou com mínima formação pedagógica; utilização de métodos questionáveis para jovens e adultos; escassos materiais didáticos; pouca ou quase nenhuma utilização das modernas tecnologias; e não considerar a diversidade linguística e cultural dos sujeitos do campo.

Dessa forma, é importante superar algumas situações vigentes na atualidade, em que pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadores com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria, evidenciando a necessidade de ações que efetivamente pensem a alfabetização integrada à EJA institucionalizada nas redes municipal e estadual, e a relação clara com o mundo do trabalho.

Nesse aspecto, vale destacar a formação inicial e continuada dos professores para essa modalidade, que apesar do espaço legal e acadêmico conquistado, não é de responsabilidade apenas da educação superior. Precisam-se estabelecer efetivas parcerias com as redes de ensino e com os movimentos sociais, que muito acumularam nesse campo nos últimos anos, para contribuir significativamente com a matrícula, permanência e qualidade escolar dos jovens e adultos.

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e Educação Básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DIPIERRO, 2010, p.16).

Sobre os recursos financeiros, um bom começo seria assegurar que o fator de ponderação da EJA no Fundeb fosse equiparado às demais modalidades da Educação Básica. Criado para aportar recursos e para promover a universalização do acesso, com qualidade, ao Ensino Fundamental, o Fundef também se constituiu em uma estratégia de apoio à educação rural, porém, ainda não o suficiente para mudar o cenário de abandono em que esta se encontrava.

Frente a essa realidade, a educação possui o desafio de transformar a escola, considerando sua função social e cultural, vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo para atender as necessidades e expectativas desses sujeitos.

A EJA é hoje uma modalidade educativa que carrega na história da educação brasileira uma experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento de luta permanente pela institucionalização de políticas públicas de direito, com capilaridade que permitem dialogar com diferentes movimentos sociais e alcançar todos os Estados brasileiros a fim de obter melhorias constantes no processo educativo dos seus sujeitos.

#### 1.4 A LUTA DA EJA DO CAMPO POR RECONHECIMENTO

Em nosso processo histórico percebemos que políticas de EJA, colocadas no campo da filantropia e do assistencialismo, foram materializadas em ações fragmentadas, apresentadas em diferentes momentos históricos com novas roupagens e que, em sua essência, pouco

contribuíram para formação dos jovens e adultos, especialmente para aqueles que residem no campo.

Assim, a formação de qualidade questionável e o estímulo a descontinuidade do processo de escolarização desses sujeitos, são marcas da negligência de governos e ausência de políticas públicas capazes de atender as demandas educacionais dos jovens e adultos, os quais são “mantidos vivos sob a condição de morte civil” pelo não reconhecimento dos direitos historicamente conquistados, em específico à educação, fundamentais ao exercício da cidadania (SOUZA SANTOS, 1999).

Com relação à cidadania, às apropriações e à descaracterização do termo abrigam diferentes projetos na sociedade e, por vezes, o esvaziamento do seu sentido real e inovador, a exemplo da utilização como estratégia política, considerando o fato de que a cidadania responde hoje a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida significativa da sociedade (DAGNINO, 1994).

Esse caráter sinaliza que o debate sobre uma nova perspectiva de cidadania é marcado pela relação concreta com os movimentos sociais na luta por direitos, fundamentais para uma construção democrática. A luta por cidadania se configura em uma luta por reconhecimento, e se consolidam com a conquista e efetivação de direitos políticos, econômicos e sociais.

A luta por reconhecimento na sociedade atual, segundo Honneth (2013), somente acontece por desrespeito a uma das formas de reconhecimento: amor, solidariedade e direito. A não realização dessas dimensões dá origem as tensões sociais e as motivações morais dos conflitos.

Na perspectiva do autor, o amor é compreendido como o fundamento da autoconfiança, pois possibilita preservar a identidade e desenvolver uma autoconfiança, essenciais à auto-realização. Essa dimensão constitui-se na forma mais elementar de reconhecimento. A solidariedade remete à aceitação mútua das características individuais, julgadas a partir dos princípios da comunidade. Essa esfera gera a autoestima, retratada na confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas pelos membros da comunidade. O direito, um dos focos de nosso debate, trata da inter-relação do indivíduo na comunidade e a ampliação das capacidades, que caracterizam o sujeito de direito. Dessa maneira, o sujeito é reconhecido como autônomo e moralmente imputável ao desenvolver sentimentos de auto- respeito. Assim, corroboramos com a afirmação de Honneth (2013, p.95) de que:

Para a vida social, a relação jurídica representa uma espécie de base intersubjetiva, porque obriga cada sujeito a tratar todos os outros segundo suas pretensões legítimas; pois, diferentemente do amor, o direito representa [...] uma forma de reconhecimento recíproco que não admite estruturalmente uma imitação ao domínio particular das relações sociais próximas.

A luta por reconhecimento é iniciada por meio do desrespeito, quando não há um reconhecimento ou quando esse é falso, fomentado pelos indivíduos que almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Neste caminho, o direito a uma educação de qualidade tem sido uma luta dos movimentos sociais, pois no campo ainda persistem sérios problemas educacionais como: a falta de escolas para atender a toda demanda; crianças, jovens e adultos fora da escola; infraestrutura inadequada dos prédios escolares; falta de formação docente específica; falta de política de valorização do magistério; a permanência dos altos índices de analfabetismo; política de financiamento insuficiente; calendário escolar inadequado; currículos incompatíveis com a realidade e com as expectativas dos estudantes, entre outros, os quais confirmam um tratamento desigual e discriminatório à população do campo e a ausência de políticas que alterem essa situação perversa.

Ao analisarmos a realidade social, percebemos os próprios esforços dos sujeitos por reconhecimento, como uma força transformadora em busca de construir a realidade social como um processo de realização do direito. Para Honneth (2013):

[...] A luta por reconhecimento não somente contribui como elemento constitutivo de todo processo de formação para a reprodução do elemento espiritual da sociedade civil como influi também de forma inovadora sobre a configuração interna dela, no sentido de uma pressão normativa para o desenvolvimento do direito (p. 95).

Sendo assim, compreendemos que a construção da realidade social, como um processo de formação através do qual a relação abstrata de reconhecimento jurídico se amplia e avança para ser materializada, mostra que a sociedade civil inova em direção à concretização da relação jurídica.

Um exemplo são os sujeitos do campo que durante muito tempo de nossa história estiveram “fora da lei”, fora do domínio do direito, em um “[...] cenário de negação de direitos e de condições de vida, que faz da história do rural brasileiro uma trajetória sociopolítica construída nos bastidores da relação sociedade e estado, pautada em silenciamentos, tensionamentos e buscas” (CAVALCANTE, 2007, p. 24).

A reação às vivências dessa segregação histórica vem com os movimentos sociais, que inovam ao transformar a luta por terra em um dos processos mais pedagógicos de emancipação; afirmam-se existentes legais, sujeitos de todos os direitos e exigem ser reconhecidos dentro da lei.

De acordo com Arroyo (2014, p.268), os sujeitos

Colocam suas lutas no campo dos direitos, da lei, da legalidade, reagindo a ser relegados a territórios sem lei. Afirmam-se legais na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade. A escola e a universidade, o conhecimento e a cultura.

Assim, destacamos a luta por uma educação com identidade vinculada à realidade do campo, uma educação para o exercício pleno da cidadania, e para o desenvolvimento de um país que considere a solidariedade e a justiça social, através de um projeto institucional de escola do campo que trabalhe nesse sentido. A partir da perspectiva de Honneth (2013), a esfera do "ser-reconhecido" vai se formando e sendo alimentada pela constituição do sujeito de direito, por acumulação dos resultados dos processos de formação individual, tomados posteriormente em coletivo.

É possível destacar nesse universo os jovens e adultos, entre os quais vem crescendo a compreensão da educação como direito, fomentada nos campos que estão em movimento, a qual vem deixando de ser vista como dádiva de política clientelista e vai sendo exigida como direito. Estes sujeitos aos poucos vão compreendendo que a mera proclamação de direitos se constitui em poder de persuasão.

Porém, ainda há uma forte tendência a acreditar na função persuasiva no campo das políticas e diretrizes educativas. Com base nos estudos de Arroyo (2014, p.274), “o avanço dos direitos foi entregue a políticas e programa de persuasão, e não a condições de acesso ou de poder comparecer a lei, porque ou não existem ou não é facilitado esse acesso”. Na prática, são muitas as diretrizes e poucas as bases legais, de modo que a educação tem dedicado mais tempo para proclamar princípios do que normatizar bases, estruturas e condições que as efetivem.

A difícil tarefa de conciliar o dito e o realizado revela a impossibilidade de conciliação entre igualdade formal e desigualdade real, em que foi forjado o direito, atrelado ao ideário de progresso, ao consenso na sociedade em torno do direito à educação para todos e todas, e não pela defesa do acesso igualitário ao conhecimento (CAPUCHO, 2012).

Apesar da educação ser um direito social com referência na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e na Constituição Brasileira de 1988, a realidade brasileira demanda políticas para igualar os desiguais. É o caso da EJA e da Educação do Campo, resultado da luta pela igualdade do direito à educação e do enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social.

Conforme Souza Santos (2003a, p.56): “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa”. Para a EJA do campo, o reconhecimento do direito à diferença se materializa em uma educação específica e diferenciada. Uma educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais em suas realidades.

Aliado a essa perspectiva, recuperamos a defesa de Arroyo (1999) de que “a educação isoladamente pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável” (p. 130). Por isto, é importante atentar para as questões que assolam a EJA e a Educação do Campo, as quais podem potencializar a condição de sujeito pensante, interferindo e transformando seu agir, o seu cotidiano, o seu lugar, o mundo.

Nesta perspectiva, é que se problematiza a educação no seu papel social de intervir na naturalização da desigualdade e na perspectiva de projeto próprio de identidade na ação formativa dos sujeitos que estão na escola. Porém, a aparente equidade desse espaço e das práticas pedagógicas muitas vezes sanciona, perpetua e legitima as desigualdades sociais que ela própria poderia combater. Sob esse ponto de vista, a história da educação de pessoas jovens e adultas, em específico do campo, mistura-se com a história do lugar social reservado aos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, excluídos.

Nesse contexto de discussão, apesar da formação não ser circunscrita apenas ao espaço escolar, não podemos deixar de considerá-la como:

[...] Espaço privilegiado para que jovens e adultos, das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaços com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania (CAPUCHO, 2012, p.37).

Por conseguinte, o autor ajuda a entender que a ampliação do espaço para a EJA se torna realidade não por exigências do mundo do trabalho, nem porque as elites se tornaram

mais humanas, mas principalmente pelo processo de consciência social dos direitos, fomentado pelos movimentos sociais, o que resulta em pressões populares, não apenas por conquista de direitos, mas pela efetivação das garantias legais.

Todavia, é preciso acrescentar que a relação jurídica estabelecida hoje não define quais direitos de fato o sujeito dispõe, permanecendo a relação de um "ser reconhecido abstrato". Dessa forma, destacamos que a luta pelo reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos, em específico do campo, não se trata apenas de acesso, mas de uma educação com os princípios e qualidade já mencionados, superando a realidade de uma modalidade que ainda é tratada como um "direito de segunda categoria", não recebendo a mesma atenção das demais etapas e modalidades da Educação Básica.

### 1.5 O CURRÍCULO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EJA DO CAMPO

Pensar a formação dos jovens e adultos do campo é pensar: quem são esses sujeitos; no direito a uma educação que respeite seus saberes e fazeres; e no reconhecimento como protagonistas de suas próprias trajetórias de vida. Assim, é importante desenvolver na comunidade, e a escola é um dos caminhos, uma educação que promova o diálogo com a realidade, a busca por resposta, reforçando a noção de cuidado com o ambiente, contribuindo para a participação, a responsabilidade, o pertencimento cultural e a emancipação.

Para Freire (1999), é a partir do princípio de emancipação que emerge a EJA, com o cunho político crítico social, e paradigmas de uma educação para desenvolvimento da cidadania política, essencial em uma democracia. O currículo tem destaque neste debate, pois "indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular" (MACEDO, 2007, p. 27).

Nesta perspectiva, fica evidente sua importância no processo de formação da EJA, uma vez que através dos "atos de currículo", que compreende a forma como os currículos são concebidos, como são transformados, como as mudanças são efetivadas, como concepções e práticas podem ser preservadas (MACEDO, 2013). Em síntese, como são definidas as situações curriculares e como são elaborados os pontos de vista a seu respeito, o que envolve propósitos e práticas no sentido de compreender e intervir nas realidades.

Dessa maneira, entendemos que tratar a questão do currículo na Educação do Campo, em específico na EJA, é sair de uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de

verdade, de ciência, de validade, que normalmente predomina os currículos de Educação Básica.

Segundo Arroyo (2010),

Essa lógica domina a visão escolar de conhecimento, de verdade, de validade e de racionalidade e conseqüentemente de licenciatura, docência e sua formação centrada nesses domínios. A afirmação desses conhecimentos e modos de pensar como únicos leva à negação de outros conhecimentos e de outras formas de pensar. Leva ao não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimentos, de racionalidade (ARROYO, 2010, p. 484).

Assim sendo, destacamos que esse processo não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois existem diferentes interesses envolvidos, que se encontram ou se desencontram em um território em disputa (ARROYO, 2011), tamanho o empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos e educacionais e suas concepções.

Neste sentido, a função da escola extrapola os conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes ao universo das ciências, das artes, da tecnologia, entre outras, que se faça através dela. Nos níveis e principalmente nas modalidades educativas, o currículo vai além das intenções que permeiam esse universo “introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude a consecução de um projeto global de educação” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Dessa forma, o currículo também vai sendo construído no processo de configuração, concretização e expressão de práticas pedagógicas, determinantes na construção do conhecimento e da aprendizagem e, em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam (SACRISTÁN, 2000). Assim, é importante refletir sobre a complexidade da realidade do campo como um espaço de experiências humanas, políticas, sociais, culturais, entre outras, em que o currículo deve estar aberto ao diálogo e aos diferentes processos de formação.

Nessa perspectiva, a compreensão sobre o diálogo de saberes está em um plano bem mais complexo do que apenas afirmar a valorização do saber popular, a qual muitas vezes na escola se reduz a um artifício didático vazio. A ideia é propor um diálogo que incorpore os aspectos técnicos às dimensões ética, cultural, socioambiental e econômica, que se materialize em ações práticas coletivas diversas, enquanto possibilidade para chegar ao conhecimento, e, assim à emancipação do sujeito.

Para Souza Santos (1987, p.21), essa questão é crucial nesse processo, uma vez que:

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não desqualifica o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, assim como o conhecimento deve-se traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Dessa forma, consideramos que a escola do campo é um espaço possível para estabelecer diálogos entre o saber e o conhecimento, aqui compreendido como saberes ou conhecimentos, fundamental no trabalho com jovens e adultos, desde que do ponto de vista metodológico, desenvolva um trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos e que ajude na reapropriação do conhecimento que produzem através dela na perspectiva de reconhecimento, reflexão e superação das contradições.

Conforme Caldart (2009. p.38):

A Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

A proposta é ter uma escola vinculada à realidade, não apenas no sentido das necessidades e interesses de um cotidiano, mas de muitas relações e determinações, vinculadas a realidade concreta, atendendo à necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a realidade lhes impõe. A escolarização só faz sentido para o jovem e adulto quando constrói condições para que os sujeitos possam resolver seus problemas sociais reais.

Nesse sentido, o currículo em diálogo com as práticas cotidianas, os saberes e a cultura popular constitui-se em uma possibilidade para superação dos modelos escolares postos nos espaços rurais. Diante dessa nova possibilidade, Arroyo (2006) afirma:

Temos que reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporaram nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e a rigidez das grades curriculares (229).

É necessário abordar o campo do currículo para além das referências escolares, as quais ainda carregam noções como grades, conteúdos, disciplinas, cargas horárias, áreas específicas, níveis de aprendizado, entre outros. Nesse contexto é que se dá a tensão entre a maior ou menor regulação, autonomia e controle, homogeneização e diversidade.

Pensar o currículo de forma mais abrangente, considerando os procedimentos metodológicos e avaliativos, as práticas pedagógicas e a flexibilidade, buscando aproximação com as especificidades do grupo sociocultural, é uma importante perspectiva para escolarização de jovens e adultos, sem perder de vista que a opção curricular tem por base valores, ideologias e significados. “Na verdade, é precisamente quando a pedagogia, e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX; SIMON, 2013, p.111).

Nessa simbiose, a cultura popular e a pedagogia representam importantes espaços que possibilitam repensar a escolarização como uma possível e valiosa forma de política cultural, com o propósito de ampliar a possibilidade humana. Assim, cabe tencionar que enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das desiguais relações de poder, se viverá um mundo divorciado da realidade (APPLE, 2006).

Por certo, concordamos que a forma mais tradicional de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e os segmentos escolares. Por outro lado, é fato dizer que, apesar de ainda muito presente nos dias de hoje, essa visão não considera as práticas concretas dos sujeitos que desenvolvem esses conteúdos em seus cotidianos, bem como a singularidade dos currículos efetivamente desenvolvidos nos contextos escolares.

Para Lopes e Macedo (2011):

Os conhecimentos sistematizados não são considerados neutros ou descontextualizados, mas é defendida a possibilidade de sua objetividade, construída historicamente. São conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana, ao longo de suas múltiplas experiências sociais. Esses conhecimentos, por serem históricos e críticos, são aprendidos pelos estudantes em um processo de reelaboração das matérias de estudos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88).

Assim, constitui-se em desafio pensar um currículo que possibilite o diálogo entre as experiências vividas, os saberes anteriormente construídos pelos estudantes e os conteúdos escolares para que assim, com a tessitura dos conhecimentos, os processos de aprendizagem se efetivem (OLIVEIRA, 2007a). É a partir da compreensão de “como criação cotidiana

daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por estudantes e professores” (OLIVEIRA, 2007b, p.9) que a emancipação pode ser pensada. Através do reconhecimento de práticas emancipatórias no cotidiano escolar, em que a valorização do cotidiano, o questionamento às formas de conhecimento e o cientificismo, igualmente significam uma possibilidade de emancipação.

Seguindo essa lógica, Lopes e Macedo (2011) afirmam que mesmo na organização curricular, centrada nas disciplinas, é possível discutir formas de integração dos conteúdos curriculares, as quais são organizadas na seguinte perspectiva:

Podemos agrupar as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados como base para a integração: integração pelas competências e habilidade a serem formadas nos estudantes; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos estudantes e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

Em conformidade com as autoras, daremos destaque à segunda modalidade, pois a primeira possui o debate na perspectiva instrumental, não sintonizada com os enfoques críticos; e a terceira desconsidera em sua essência a possibilidade da integração também ser pensada a partir de princípios diversos daqueles situados apenas nas experiências e interesses dos estudantes. Assim, a segunda modalidade “integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência”, inclui as mais variadas propostas em defesa da interdisciplinaridade.

A integração é pensada na perspectiva da inter-relação entre objetivos de conhecimentos diversos de disciplinas escolares, possíveis de serem articulados. Porém, para realização de um trabalho interdisciplinar é necessário: contar com a competência dos professores, o que demanda formação específica; que seja reconhecido o caráter parcial e relativo da disciplina, a ideia de incompletude; que o trabalho seja orientado pela pesquisa para a resolução de problemas, os quais devem ser reais e originados da vida social, e que as disciplinas possam dialogar, sem negá-los, a partir do que é possível.

Integrar a partir da interdisciplinaridade significa alcançar um nível de profundidade, capaz de fazer emergir potencialidades dos estudantes até então não reveladas, um processo de autodescoberta e de interação com o outro, por vezes dificultado pela ordem cultural estabelecida. Este trabalho requer um novo olhar do professor, disposto a aprender com o

estudante e ajudá-lo na sua descoberta, e a ter uma mudança de atitude diante das disciplinas (FAZENDA, 1995).

O desenvolvimento da interdisciplinaridade demanda articulação dos diversos campos disciplinares, bem como dos instrumentos, técnicas, conceitos. A incorporação implica crítica do que é incorporado, comparação e julgamento para escolha do que é mais adequado ao objetivo em questão. Para Lopes e Macedo (2011, p. 133), “trata-se de uma religação de fronteiras entre conhecimentos, interpretados como isolados ao longo do tempo, sendo capaz de gerar um enriquecimento – e não uma superação – das disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar”.

É a partir do conhecimento de referência que é pensada esta modalidade de integração curricular, no qual é também possível envolver o debate sobre a relativa aceitação dos muitos saberes como igualmente válidos como conhecimentos; o senso comum de se considerar a existência de alguns saberes superiores aos demais; a legitimação de conhecimentos, vinculados à libertação humana, à mudança na estrutura social e econômica, entre outros.

Não há como ignorar que muitas são as críticas tecidas à interdisciplinaridade, seja pelo idealismo, seja pela não problematização e políticas que sustentam a organização disciplinar. Porém, as formas atuais de conceber o espaço e o tempo sugerem modificações na estrutura curricular, abrindo espaço para que os estudantes possam contribuir na seleção daquilo que querem estudar. Dessa forma, “as disciplinas são cada vez mais não lugares que deixam de ter identidades fixas, ficando ao sabor da volatilidade dos tempos pós-modernos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 137).

Os embates seguem se alternando em defender ora um critério (acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados) ora outro, ou em considerar a mescla dos diferentes critérios. E se desenvolvem na tentativa de construir um discurso sobre as opções sociais, políticas e educacionais, colocando em disputa significados teóricos e práticos. Entendendo como se desenvolve esta dinâmica, Lopes e Macedo (2011) revela-nos que:

Com base nesse debate, são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados. Também estão em lados opostos, de forma absoluta, os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção. Por sua vez, o currículo é entendido como produto dessa seleção de saberes (p. 88).

Várias questões decorrem dessas interpretações ainda dominantes no campo do currículo, a exemplo da categorização dos diferentes saberes, sem considerar o hibridismo e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e produção desses saberes; a disputa por significados pelo que é considerado como ciência, como acadêmico, como capacidade de atender aos fins sociais, além do equívoco em pressupor que existe a escolha de um único projeto para o currículo, relacionado somente a uma categoria de saberes. Também são desconsideradas as múltiplas finalidades relacionadas aos diversos saberes que estão sempre em disputa, bem como a forma como são classificados os saberes, a serviço de posições sociais fixas na luta política.

Além disso, é necessário considerar a singularidade das conexões que cada um pode estabelecer, em função de suas experiências, necessidades e saberes anteriormente construídos, assim como, a multiplicidade de conexões possíveis. Impor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem é negar a forma própria e singular que cada um tem de relacionar conhecimentos através da forma como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre as tessituras anteriores e novas (OLIVEIRA, 2007a).

Está claro que o currículo não é fixo e faz parte da luta pela produção do significado. Por isto, faz-se necessário refletir sobre diferentes tendências da perspectiva crítica, as quais contribuem para outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção conteúdos ou mesmo seleção cultural, mas como uma produção cultural. Diante dessa urgência, consideramos importante recuperar o conceito trazido por Lopes e Macedo sobre currículo.

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88).

Dessa forma, a disputa se estende à produção de significados na escola, vinculados a todo um processo social que a tem como um importante espaço de poder, lugar em que os estudantes podem aprender sobre a democracia, sobre os conhecimentos necessários ao seu fortalecimento. Também é nela onde se desenvolve a luta política social da qual a faz parte como um espaço possível de ampliação das capacidades humanas para intervir na formação de suas próprias subjetividades, capazes de transformar “as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento da democracia” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 109).

Assim, compreendido em uma dinâmica socioeducacional, o currículo é espaço onde se produzem e se criam significados sociais que não se situam apenas na consciência pessoal ou individual, mas estão estreitamente ligadas às relações sociais de poder e desigualdade, representando um dispositivo de grande importância no processo de construção da identidade do sujeito na escola (MOREIRA; CANDAU, 2007). Na contramão, a realidade dos investimentos nos currículos, na maioria dos casos, limita-se a ajustes às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Para Macedo (2012), é necessário lançar um olhar crítico sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem os sujeitos. E o currículo deve ser desenvolvido com uma heterogeneidade articulada a uma educação em prol do bem comum socialmente referenciado, a uma educação motivada pela crítica aos processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante, capaz de estabelecer a busca pela ruptura do *status quo*, e pela crítica ao currículo como reprodutor da cultura de dominação e da desigualdade social, movimento indispensável para não negar ou garantir possibilidades aos sujeitos de acesso e usufruto à cidadania.

Conforme Macedo (2013), o currículo é compreendido como

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções construídos na relação com conhecimento eleito como educativo” (p. 24-25).

Assim, uma construção social articulada com outros processos educacionais, muitas vezes vinculada a uma formação nem sempre explícita, situada no âmbito do currículo oculto. Este termo configura-se como reduto da reprodução das ideologias, que apesar de implícitas, eficazmente ensinadas nas escolas, que, segundo Apple (2006), materializam-se através das interações cotidianas nas salas de aula, na estrutura formal do conhecimento escolar expresso no currículo e na ação dos professores.

Tais elementos permitem identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola, e escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que se refere aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.

O próximo capítulo tem o objetivo de explicitar como foi realizado o estudo, desenvolvido em consonância com as especificidades e natureza do campo em análise. Nele, apresentamos o percurso metodológico trilhado ao longo da pesquisa, bem como as descobertas, os desafios e o processo de construção do produto, elaborado a partir das contribuições dos sujeitos envolvidos nesta construção científica.

## 2 SOBRE OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: POR ONDE CONTINUAMOS

### AS LAVADEIRAS DE ALAGOAS

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

(GRACILIANO RAMOS, LINHAS TORTAS, 1981, p.136).

As palavras do autor transparecem a calma necessária para o desenvolvimento de um processo. Com destaque para a presente pesquisa, comparamos o ato de lavar e o ato de escrever, em que Graciliano Ramos deixa transparecer seu realismo na simplicidade das imagens que marcaram sua vida.

Inspiradas no pensamento do autor sobre processo, contexto real e escrita, destacamos que a perspectiva teórica que embasa as escolhas metodológicas parte do princípio de que a teoria e a prática precisam dialogar, possibilitando a construção do conhecimento. Assim, o percurso metodológico dessa investigação é movido pelo objetivo de analisar a contribuição do currículo para formação dos jovens e adultos das comunidades rurais.

Os estudos teóricos realizados até o momento indicam que mesmo diante do esquecimento das políticas públicas e da invisibilidade na Educação Básica, os jovens e adultos ainda procuram a escola e buscam reconstruir no percurso escolar seus sonhos, utopias e ideais de vida.

Tentamos, de forma desafiadora, trazer uma escrita que conseguisse retratar o mais fiel possível o percurso investigativo da realidade pesquisada. Porém sabemos que as palavras nem sempre conseguem dar conta da riqueza dos momentos vivenciados com seus desafios, conflitos e aprendizagens.

### 2.1 ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO INVESTIGATIVO

Para dialogar com o contexto específico da investigação foi utilizada a abordagem qualitativa da pesquisa social, desenvolvida por meio da pesquisa-ação como modalidade

investigativa. Dessa forma, os caminhos tomados pela investigação foram orientados pela pesquisa qualitativa, escolhida por trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, entendido aqui como realidade social, e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreende e interpreta a realidade (MINAYO, 2013).

Essa abordagem tem suas raízes inicialmente nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, que perceberam que muitas informações sobre a vida dos povos não poderiam ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Foi adotada em seguida pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade, e mais recentemente na investigação educacional (TRIVIÑOS, 2012).

Ainda segundo Triviños (2012, p.12), “a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica. E pode-se dizer que, às vezes, se usam indistintamente ambas as expressões para referir-se a uma mesma atividade”. O autor reconhece a pesquisa etnográfica como um tipo específico de investigação qualitativa que tem por objetivo estudar a cultura, ao tempo que destaca a existência de outras denominações de igual enfoque qualitativo. Nesse processo investigativo, buscamos utilizar esse mesmo princípio adotado pelo autor.

Recorremos aos estudos de Bogdan e Biklen (1994), os quais apresentam cinco características fundamentais que definem os contornos da investigação qualitativa: a) partir do ambiente natural para a compreensão da situação; b) ter o teor descritivo; c) preocupar-se com o processo mais do que com produtos; d) deter-se a análise e compreensão de significados; e) recorrer a uma análise indutiva dos seus dados. Em nossas trajetórias metodológicas ficamos vigilantes quanto ao cumprimento desses contornos.

Conforme Minayo (2013), o peculiar processo de investigação em espiral na pesquisa qualitativa é denominado ciclo de pesquisa, o qual começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. Para efeitos práticos, tal processo é dividido em três etapas: 1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Vale destacar que a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura a flexibilidade e a capacidade de observação. Por esta razão, é possível que seus instrumentos, de maneira geral, podem ser refeitos e aperfeiçoados durante o processo de trabalho de campo.

É importante entender que o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera novas indagações. Entretanto, a ideia de ciclo se concretiza não em

etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, através de um cronograma. Desta forma, é importante valorizarmos cada parte e sua integração no todo, considerando um produto que tem começo, meio e fim, e ao mesmo tempo é provisório. Provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas.

Dito isto, vale anunciar que a escolha pela abordagem qualitativa nessa pesquisa foi, entre outras questões, por esta não seguir sequências tão rígidas em seu desenvolvimento. Pelo contrário, há nuances nessa abordagem que a torna potente e que a coloca em diálogo com nosso trabalho de pesquisa, a exemplo da coleta e análise das informações não serem divisões tão estanques; e das informações recolhidas serem interpretadas, o que pode originar novas buscas de informações.

Nesse sentido, Triviños (2012) nos traz contribuições sobre esse processo indicando que:

As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e seguir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Dessa maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo (TRIVIÑOS, 2012, p. 131).

Dessa forma, consideramos a abordagem apropriada para a investigação, a qual é complexa no sentido de envolver diversos sujeitos, realidades, práticas e construções históricas, com demandas em relação às especificidades do processo, principalmente em relação à produção, análise e interpretação das informações. Sem perder de vista as exigências de um trabalho científico, que deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação, capazes de merecer validação.

### **2.1.1 A pesquisa-ação**

Em processos metodológicos, a opção pelos caminhos investigativos depende dos objetivos, circunstâncias, práticas, participantes, contextos, mediadores e limitações. Assim, a pesquisa-ação, um tipo de metodologia da pesquisa, difundida e utilizada em todo o mundo por diferentes áreas de atuação, destaca-se por uma de suas importantes características, criar espaços em que os participantes se envolvem juntos em ciclos de ação e reflexão e crítica.

A esse respeito, ressalta Thiollent (2009):

A pesquisa-ação consiste essencialmente em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam, junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real (THIOLLENT, 2009, p.2).

Nesse caminho, a escolha pela pesquisa-ação nesta investigação tem a intenção de retomar um segundo ciclo de intervenção, iniciado na Escola Municipal da Amizade, em 2011. Na ocasião, a problemática a ser respondida consistia em saber como a ambientalização da ação pedagógica dos professores do Primeiro e do Segundo Segmento da EJA poderia contribuir para formação socioambiental de estudantes jovens e adultos do campo. O termo ambientalização, “pretende dar conta da crítica que sustenta sobre a inserção da educação ambiental na educação formal” (LUZZI, 2003).

Apesar de alguns avanços no sentido de reflexões e aproximação da comunidade onde a escola está inserida, o processo sinalizou para uma perspectiva de continuidade com novas questões a serem respondidas, entre elas sobre o currículo, constituindo o atual desafio investigativo dessa realidade social, enquanto proposta emancipatória, comprometida com a mudança: saber qual a contribuição da escola na formação de jovens e adultos das comunidades rurais do Distrito de Humildes em Feira de Santana, Bahia. Considerando o contexto da comunidade rural que apresenta processo de industrialização, modificação nas relações sociais, culturais econômicas e de trabalho.

É importante destacar que em cada lugar e época tal processo de investigação é elaborado de maneira particular em diferentes tipos de pesquisa-ação, conforme o objeto, a área de desenvolvimento, os objetivos e as limitações. Para Thiollent (2011, p.20), “a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social”. O autor ainda reforça que os valores vigentes de cada sociedade e em cada setor de atuação alteram sensivelmente o teor da proposta de pesquisa-ação. Mas é preciso e possível identificar as suas principais características, independente de onde será vivenciada e em qual contexto.

Não há unanimidade dos pesquisadores com relação ao pioneirismo da pesquisa-ação, mas quase sempre o termo é atribuído a Kurt Lewin, que em meados da década de 1940, realizou uma das primeiras vivências do conhecimento das ciências sociais, envolvendo o pesquisador na situação real. No contexto atual é mais compreendida não como uma metodologia ou um conjunto de técnicas, mas como uma orientação para investigação.

É fato que a pesquisa-ação é marcada por influências filosóficas que justificam suas divergências. As tendências norte-americanas têm incorporado elementos de pragmatismo e

de empirismo. Por sua vez, as tendências europeias têm procurado apoio na fenomenologia, no marxismo, ou na psicanálise (THIOLLENT, 2009).

Muitos são os autores que reconsideram o pensamento de Kurt Lewin, quer para continuá-lo, quer para explicitá-lo em função de novos paradigmas. Nesse sentido, destacamos Barbier, que propõe a pesquisa-ação como “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (2002, p.67), uma pesquisa-ação existencial, que implica em mudança do sujeito, indivíduo ou grupo, com relação a sua realidade. Ademais, entendemos que apoia-se na teoria da complexidade de Morin (1990), pois só no paradigma da complexidade é possível apreender o ser humano entendido como “uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável” (BARBIER, 2002, p.87).

Entrar em uma pesquisa-ação significa percorrer diversos campos do conhecimento em que a competência múltipla ultrapassa a classificação de apenas uma especialidade, e a abordagem multirreferencial constitui a maior referência disso. É uma maneira de fazer pesquisa interdisciplinar por um pesquisador implicado. Segundo Barbier (2002),

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o símbolo e o imaginário, a mediação e o desafio, autoformação e a heteroformação, a ciência e arte (BARBIER, 2002, p. 18).

O pesquisador, nesse sentido, aceita e assume, eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão, porém, antes de tudo é um sujeito autônomo, um autor de sua prática e de seu discurso.

Nesse processo, o pesquisador é obrigado a implicar-se com a estrutura social com a qual está inserido e pelo jogo de interesses dos participantes da pesquisa, ao tempo que também implica esses participantes por meio de seu olhar e de sua ação. Assim, compreende-se que as ciências humanas são em sua essência, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa, ou seja, não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros. A socialização dos resultados com o grupo de pesquisa de campo, principal interessado, é um importante exemplo dessa interação no processo. Nessa perspectiva, não há pesquisa sem a participação coletiva.

A quebra de paradigma impõe ao pesquisador uma visão sistêmica aberta, pois “ele deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os

fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa clausura para onde o leva geralmente seu espírito teórico” (BARBIER, 2002, p.91).

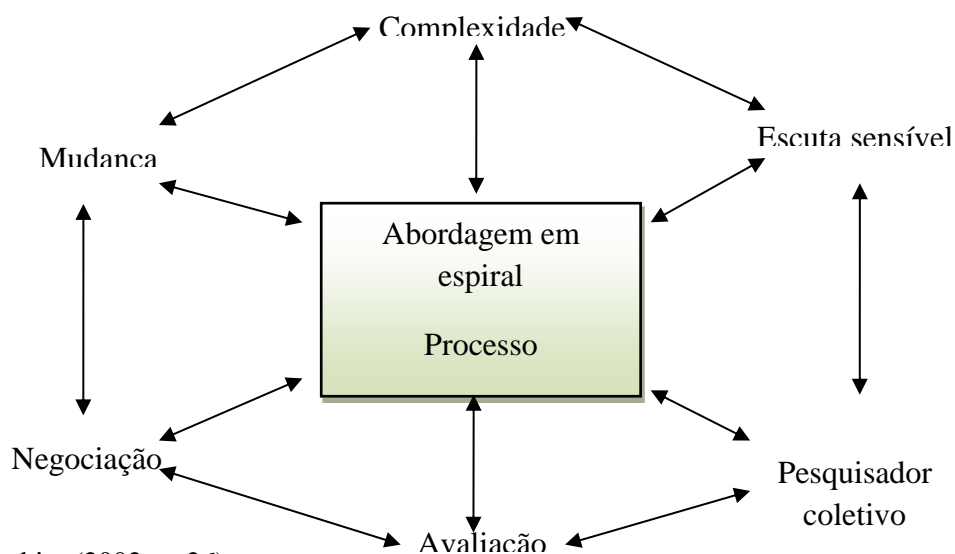
Na perspectiva do autor, no método da pesquisa-ação quatro temáticas centrais devem ser examinadas: “a identificação do problema e a contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados” (BARBIER, 2002, p.118). Depois é possível um novo planejamento da experiência em curso, a exemplo desse novo processo apresentado que se constitui em um segundo ciclo de intervenção. Logo, entendemos que seu rigor está na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos de ação.

Vale mencionar que para que a pesquisa-ação tenha um caráter emancipatório é fundamental que os participantes percebam o processo educativo como possível na investigação; percebam a natureza social e as consequências das mudanças em andamento, e compreendam a pesquisa como uma atividade social e política.

As noções-entrecruzadas nos ajudam a compreender o que une a pesquisa e a ação, pois vincula a noção da pesquisa à ideia de mudança, de transformação do sujeito e da sua realidade. Também analisamos que mais do que uma abordagem metodológica, este tipo de pesquisa representa um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, com a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, mudança e transformação social.

Através da figura abaixo é possível verificar as noções-entrecruzadas apresentadas por Barbier (2002):

**Figura 01 – As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação**



Fonte: Barbier (2002, p. 26).

Apesar das noções-entrecruzadas propostas por Barbier na figura acima serem retomadas no decorrer do texto, contextualizando a realidade investigada, acreditamos ser necessário analisar a Figura 01 para uma maior compreensão sobre os conceitos adotados.

Inicialmente destacamos que a apreciação da **complexidade** da realidade da escola antecipou o processo pesquisa-ação, a qual está materializada no relato dos sujeitos; na interação do desses sujeitos durante o processo e na representação da realidade da EJA da escola pesquisada como parte de um universo de escolas que possuem a modalidade e estão situadas no campo, e esse universo representado na escola.

A **escuta sensível** tem se mostrado essencial nesse processo, pois é fundamental saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. O processo de pesquisa em questão reconhece a aceitação incondicional do outro, aqui representado pelo **pesquisador coletivo**, constituído a princípio pelas professoras, as quais ocupam diferentes funções na escola (regência, gestão e coordenação) e pela pesquisadora, conforme relatado no desenvolvimento do processo.

Conforme Barbier (2002) um grupo-sujeito de pesquisa pode ser constituído pelo pesquisador profissional e por outros membros do contexto vinculados à investigação participativa, porém é preciso atentar que ele representa uma entidade que não pode ser reduzida à soma de seus membros, pois vai além, aos demais participantes que representa aqueles que estão indiretamente ligados ao processo de intervenção, mas que são diretamente atingidos.

A perspectiva defendida nesse processo é a de **mudanças** individual e coletiva no pesquisador coletivo, visando a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela escola, tendo em vista um sistema de valores e contribuir para melhores condições de vida dos sujeitos de direito.

Destacamos que em grupos interculturais a **negociação** se abre para a mediação/desafio, tornando-se primordial e permanente ao longo da pesquisa-ação, e o conflito, inerente ao percurso, caracteriza-se como criador e necessário. Assim, o processo é compreendido por constante **avaliação** das ações.

É essencial destacar os elementos centrais das noções-entrecruzadas: o **processo**, em que a ideia defendida é a de uma rede simbólica e dinâmica, aberta às mudanças; a **autorização**, que consiste no contrato com os participantes; e a **abordagem em espiral**, que

sinaliza para o movimento da pesquisa-ação com destaque para a dialética necessária entre os envolvidos.

Nesse processo, o planejamento da pesquisa foi se concretizando à medida que a análise e a ação foram sendo produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo. Construindo o conhecimento sobre o objeto de estudo e estabelecendo as bases para a interpretação dos dados que se apresentaram para análise. Dois momentos foram fundamentais nesse processo: o diagnóstico, abrangendo a lógica interna dos comportamentos dos sujeitos em situação problemática, apoiado na escuta sensível; e o referencial, trabalhado sobre pontos-chaves da situação investigada. Esse momento foi mais externo e demandou atenção em relação ao processo de formação, inerente à pesquisa-ação, considerando a heterogeneidade do grupo.

### **2.1.2 Sistematização das Atividades: instrumentos e procedimentos utilizados**

O planejamento dessa investigação é marcado pela perspectiva do planejamento participativo de Gandin (1994), pois apesar da iniciativa, mediação e sistematização do pesquisador profissional, o planejamento das ações a serem desenvolvidas, considerando a resolução de um problema, tem como maior característica ser elaborado, executado e acompanhado coletivamente.

Assim, em termos de ação, na primeira etapa foi apresentado aos sujeitos, o objetivo geral de compreender como o currículo da escola pode contribuir para a formação dos jovens e adultos do campo, assim como, os objetivos específicos: (1) discutir o conceito de campo e rural dentro da perspectiva educacional; (2) contextualizar o percurso da EJA e da Educação do Campo; (3) analisar o trabalho da escola, em sua relação com o contexto de vida dos jovens e adultos das comunidades rurais, em uma perspectiva curricular; e (4) propor a construção de uma Proposta Curricular da EJA da escola. Esses objetivos foram realizados e avaliados, em relação ao projeto que dá sentido ao processo de pesquisa, considerando as categorias e subcategorias que emergiram do campo empírico.

O cronograma apresentado no Quadro 01, a seguir, detalha as etapas e descreve as atividades planejadas, com contribuições do grupo, consideradas necessárias para o desenvolvimento do processo de investigação, as quais foram efetivamente iniciadas em setembro de 2014 e concluídas em dezembro de 2015 para registro acadêmico na dissertação, porém ainda aguarda agendamento da escola para validação e contribuições finais do produto, conforme última etapa do processo.

**Quadro 01 - Atividades realizadas**

<b>ETAPAS</b>	<b>DATAS</b>	<b>PROGRAMAÇÃO</b>
1 <sup>a</sup>	02, 10, 18, 26 de Setembro/2014 03 de Março/2015	Apresentação do projeto aos sujeitos
2 <sup>a</sup>	19 de Março/2015	Constituição do pesquisador coletivo
3 <sup>a</sup>	19, 20, 27, 28 de Novembro/2014 03, 06 e 08 de Dezembro/ 2014 06 de Março/2015	Entrevista semiestruturada e assinatura do Termo de Consentimento
4 <sup>a</sup>	05, 22 de Maio/2015 17 de Julho/2015	Observação participante
5 <sup>a</sup>	20 de Agosto/2015	Análise coletiva das informações recolhidas (Entrevista/Observação)
6 <sup>a</sup>	30 de Julho/2015	Agendamento do encontro formativo e seleção dos conteúdos a serem abordados
7 <sup>a</sup>	20 de Outubro/2015	Encontro formativo: construindo e fortalecendo aprendizagens sobre a EJA do campo
8 <sup>a</sup>	06 de Novembro/2015	Início da Sistematização da Proposta Curricular EJA da escola: Elaboração do sumário
9 <sup>a</sup>	01 de Dezembro/2015	Socialização da versão proposta, das informações coletadas para dissertação e avaliação do processo até o momento.
10	2016	Fechamento e validação da Proposta Curricular EJA da escola

Fonte: autoria da pesquisadora (2015).

As etapas elaboradas com a contribuição e validação dos participantes detalham o desenvolvimento da investigação com espaços para escuta, diálogo, negociação e coleta de informações com os sujeitos, considerando diferentes movimentos de construção de informação para a pesquisa. Os imprevistos ocorridos foram contornados, a exemplo da renegociação das datas de atividades, muitas vezes realizadas sem contar com a participação de todos os sujeitos.

Assim, o cronograma precisou ser revisto várias vezes, pois algumas questões impediram seu cumprimento, a saber: demora na configuração das turmas para o início do ano letivo de 2015, pois, apesar das aulas da rede municipal serem iniciado oficialmente no mês de fevereiro, para a EJA esse início é culturalmente concomitante com a matrícula que se estende até o mês de março; paralisação nacional e municipal dos professores; chuvas que dificultam o acesso dos estudantes a escola, pois o transporte escolar não consegue passar por algumas comunidades; a mudança de local de funcionamento da escola para o Parque de Exposições, devido à reforma do prédio escolar, gerando desconforto e insegurança; as festas

locais nos meses de abril, junho e setembro; além da quantidade de feriados no meio da semana em 2015, caracterizando os feriados, que acabaram interferindo na rotina da escola.

A **primeira etapa** do processo se constituiu em encontros para apresentação de uma versão preliminar da proposta de investigação, construída a partir dos problemas identificados no cotidiano da escola e no primeiro ciclo de pesquisa-ação desenvolvido, aos diferentes sujeitos da escola e convite para participação da intervenção. Essas apresentações aconteceram em diferentes momentos, tendo em vista não atrapalhar outros processos em andamento na escola (aulas, atividades, avaliações), considerando a disponibilidade dos sujeitos e as especificidades de cada diálogo.

Vale ressaltar que as diferentes datas registradas no Quadro 1 referem-se à reconfiguração do corpo de professores da escola. Assim, destacamos, a seguir, o resumo das mudanças ocorridas durante o período para uma melhor compreensão do leitor.

Com relação ao corpo docente e à gestão, a EJA era estruturada com 3 professoras no II Segmento (Estádios IV e V, correspondente ao 5<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano), uma professora no I Segmento (Estádios I, II e III, correspondente da alfabetização ao 5<sup>o</sup> ano), uma diretora e uma vice-diretora<sup>24</sup>.

Após uma seleção interna da Secretaria de Educação na rede municipal para coordenadores, uma das professoras do II Segmento foi aprovada e assumiu a coordenação (a pesquisadora), que com a aprovação no Mestrado em 2013, passou a conciliar a carga horária de trabalho e estudo. Vale ressaltar que, apesar do processo de liberação para o mestrado ter sido deferido pela procuradoria do município, na prática não houve a liberação por parte da Secretaria Municipal de Educação, com o argumento de indisponibilidade de profissional para ficar no lugar, constituindo-se uma difícil tarefa a conciliação das demandas de trabalho, estudo e pesquisa.

Com os remanejamentos, uma nova professora assumiu a vaga no II Segmento, ficando apenas alguns meses, pois logo pediu transferência para o Ensino Fundamental (diurno) por motivos particulares, possibilitando o retorno de uma professora que estava trabalhando durante o dia. O período de intervenção ainda contou com o afastamento da vice-diretora da escola por motivos de saúde, e da transferência temporária da coordenadora (a pesquisadora), para contribuir com as atividades da Secretaria de Educação, ficando poucos meses na função na escola, insuficiente para a realização de alguma ação consistente,

---

<sup>24</sup> Esclarecemos que a equivalência, nesse texto, entre a EJA e o Ensino Fundamental, tem apenas a intenção de facilitar para o leitor a compreensão sobre a estruturação dos segmentos. Nosso debate é por garantir a identidade e as especificidades da modalidade educativa EJA, parte constituinte da Educação Básica.

demandando a coordenadora do turno diurno da escola redistribuir sua carga horária de modo a acompanhar a EJA no turno noturno, sendo reconfigurado o corpo de professores da escola.

Nesse caminho, o projeto de intervenção foi apresentado à gestão da escola, conforme Quadro 1, que acolheu a ideia, deu contribuições e autorizou seu desenvolvimento na escola. Com as professoras regentes das turmas, a apresentação contou com alguns questionamentos do grupo sobre como seria construído esse novo processo coletivo com destaque para a oportunidade de retomada dos encontros na escola. Enfatizaram a importância do diálogo sobre as questões da escola em prol de um trabalho que atenda melhor as necessidades dos estudantes, e sinalizaram a importância da participação desses na pesquisa.

Apesar da participação dos estudantes e demais sujeitos ter sido pensada na elaboração do projeto, consideramos que a sugestão das professoras deve-se a compreensão da complexidade do espaço escolar, o qual possui como uma de suas características básicas a diversidade dos sujeitos que ali se encontram, sendo o processo educativo para além dos muros da escola.

Assim, a proposta foi apresentada a 24 estudantes, de maior frequência na escola, dos diferentes segmentos, os quais se dividiram entre ficarem desconfiados e animados, em relação à proposta. Esses últimos em sua maioria já são mães e pais e apresentam expectativas positivas sobre a escola. Alguns desses, quando criança já foram estudantes da escola e hoje retornam para a modalidade EJA.

Os funcionários também foram convidados a participar e compreenderam o quanto seus olhares poderiam contribuir. O projeto também foi apresentado a dois membros da comunidade, a exemplo da então presidente da associação de moradores, que também já foi aluna da escola. É válido considerar que essas pessoas reconheceram que a escola é da comunidade e que o diálogo é necessário.

O momento teve o objetivo de construir com os sujeitos caminhos possíveis de serem seguidos, sensibilizando um espaço no qual fosse possível concordar, discordar, contribuir e validar a intervenção sobre as contribuições do currículo no processo de formação dos jovens e adultos da escola. Também foi oportuno para começar a mobilizar os sujeitos para a participação no processo de intervenção o qual deve ser coletivo, pois “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2002, p.70).

Assim, diferentes sujeitos do contexto escolar foram convidados a participar do processo de intervenção, porém, apenas as professoras em suas diferentes funções se comprometeram. No caso dos estudantes, muitos argumentaram não terem interesse, pois

tinham dúvidas se iriam continuar na escola, por motivos de trabalho, ou mudança de residência; outros se mostraram preocupados com o deslocamento no retorno para casa após as reuniões, devido a crescente sensação de insegurança e violência na comunidade.

Não há transporte escolar no dia de reunião, pois as aulas são suspensas para a atividade de pesquisa. Neste sentido, os estudantes também revelaram aproveitarem para chegar em casa mais cedo, por não ter aula, depois de um dia cansativo de trabalho, e antecipar os afazeres domésticos.

As representantes da comunidade falaram da indisponibilidade para o momento, diante das atividades domésticas, e também falaram da dificuldade de deslocamento a noite. Já os funcionários argumentaram não poder deixar o posto de trabalho (vigilante) e precisar adiantar as demandas do dia seguinte (merendeira). Ficando o grupo, inicialmente constituído pelas professoras, uma possível limitação da pesquisa, o que não significa dizer que no caminhar essas situações não possam ser revistas e o número de participantes ampliado.

Assim, seguimos para a **segunda etapa**, a qual, conforme a metodologia utilizada para investigação, propõe a constituição do pesquisador coletivo, nesta etapa, devendo ser composto pela pesquisadora e por membros do contexto de pesquisa, trabalhamos com a perspectiva do desejo, do interesse, da disponibilidade e da preocupação em relação ao trabalho desenvolvido pela escola na formação dos estudantes, considerando as relações de respeito, o sentimento de pertença, a identidade e as expectativas.

Na verdade, estávamos cientes de que a constituição de um pesquisador coletivo demanda cuidado, pois é preciso encontrar um público que se submeta à investigação, suficientemente interessado em uma ação relacionada à reflexão e à mudança, além da afinidade com o objeto pesquisado, o que certamente muito contribui para desenvolver o caráter interativo e significativo do processo.

Conforme Barbier (2002), compõe o pesquisador coletivo os membros mais envolvidos e interessados na vontade de resolver o problema. Não há limite de participantes para o grupo; seu número pode variar conforme o objeto e o interesse da comunidade, mas é importante permanecer as pessoas diretamente vinculadas à resolução.

Fonte de informação e provedor de mudança, o pesquisador coletivo constrói pouco a pouco a confiança e a convivência entre os participantes, muitas vezes conflituosa, o que demanda mediação, paciência e escuta sensível, por parte do pesquisador profissional. Os estudos de Barbier relevam que esta escuta necessita que “o pesquisador profissional deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do

interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (2012, p.94).

O fato do pesquisador coletivo ser constituído apenas por professoras, não descaracteriza o processo, pois as professoras são sujeitos particularmente implicados e contribuem para o cumprimento efetivos das etapas a seguir: no delineamento das estratégias de intervenção; na análise das informações produzidas na entrevista e na observação; na seleção dos conteúdos definidos para o encontro formativo; e na elaboração da Proposta Curricular.

Assim fica estabelecido o motivo pelo qual na análise de dados, utilizamos as informações produzidas junto às professoras, as quais constituíram o pesquisador coletivo, participando efetivamente de todas as etapas do processo, o que não impede a dialética dos envolvidos no âmago do pesquisador coletivo (professores) e do grupo-referência alvo (demais participantes da pesquisa), estimulando constantemente o movimento da pesquisa-ação.

Para que os sujeitos iniciassem uma análise interna da escola, buscando compreender o papel do currículo e sua contribuição na formação da EJA, considerando as dificuldades e potencialidades, foi realizada a entrevista semiestruturada com as professoras, constituindo-se na **terceira etapa** da investigação.

A entrevista semiestruturada é um procedimento realizado com questões relacionadas ao universo individual e coletivo desses sujeitos, o contexto socioambiental da comunidade, o trabalho na/da escola, entre outros, que dão início a produção de informações de forma mais sistematizada. Composta pela exposição da compreensão do entrevistador sobre a experiência, opinião e ponto de vista dos entrevistados (SZYMANSKI, 2008), tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder; oportunidade para validar a fidedignidade da produção; contribuindo com o processo na construção de conhecimento para ambas as partes. Seu caráter semiestruturado sinaliza para liberdade em acrescentar ou suprimir questões, conforme o desenvolvimento do diálogo.

Este processo na referida pesquisa foi constituído por um breve momento com cada professora, considerando que a maior parte das entrevistas foi realizada nos meses de novembro e dezembro, considerado que já haviam sido reagendadas algumas vezes, período atribulado na escola, devido as provas da quarta unidade e recuperação, organização de conselho de classe e festa de confraternização.

Assim, o momento com cada uma das oito professoras foi bastante objetivo, com duração máxima de trinta minutos. Foi perceptível que ainda que se disponibilizassem a contribuir, estavam envolvidas com uma dinâmica própria de fim de ano letivo. Evidenciando que o momento não foi oportuno, o que certamente interferiu na qualidade das informações obtidas, ao tempo em que me tranquilizei como pesquisadora, devido às outras possibilidades de recolha durante o processo de pesquisa.

Também foi observado durante a entrevista que as participantes estavam pouco a vontade com a gravação do áudio, o que levou a desligar o equipamento em muitos momentos, e estabelecer uma diálogo sem gravação, registrado por escrito pelas próprias participantes e assinados.

O momento também contou com a autorização dos sujeitos para utilização das informações através da assinatura do Termo de Consentimento, com vistas a precisar as funções, as finalidades, as fronteiras e o código de ética da pesquisa durante as fases da investigação compostas por: identificação da problemática, análise das necessidades, definição dos problemas nos questionamentos, na metodologia, incluindo a revisão das informações. “Pode-se dizer que a pesquisa-ação só começa quando a *contratualização* e o pesquisador coletivo tiverem sido instituídos” (BARBIER, 2002, p. 121).

A utilização da entrevista como instrumento de produção de informação é apropriada para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados em um formato padronizado. Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Nesse processo foi considerado o caráter de interação social da entrevista, que para Szymanski (2008, p.11), “submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”.

Outro ponto relevante é que a entrevista tem seu significado construído na interação humana, com percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, dialogando em prol de intencionalidades do pesquisador, em sua busca por informações e pela relação de confiabilidade; e do pesquisado em ser ouvido e considerado verdadeiro. Aqui, além da influência mútua, é considerado intervenção, o resultado de um processo de tomada de consciência por parte do entrevistado, desencadeado pela atuação do entrevistador, no

sentido de explicitar a compreensão do discurso, considerando as vozes expressas pelos sujeitos.

Enfatizamos que a utilização dessa técnica contribui no processo de pesquisa para uma reflexão sobre a dimensão psicológica e ética da interação face a face, pois possibilita uma reorganização das ideias, ou seja, muitas vezes o entrevistado continua o diálogo internamente, o que para Szymanski (2008), “mostra o caráter das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas que pode possibilitar a transformação” (p.57).

As demais etapas a seguir demoraram a serem iniciadas, pois aguardavam o estabelecimento de uma rotina na escola, pelas razões justificadas anteriormente. Durante os meses mais atípicos para a escola (fevereiro, abril, junho e setembro de 2015) foram realizados encontros com a diretora e coordenadora da escola para tratar da retomada das atividades e coleta de algumas informações.

O processo segue com o procedimento da observação participante, **quarta etapa. Nesse contexto**, “o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo” (VIANNA, 2007, p.18). Escolhida para ajudar a compreender a complexidade do espaço escolar e de suas relações, tem o objetivo específico de analisar o trabalho da escola em sua relação com o contexto de vida dos jovens e adultos das comunidades rurais em uma perspectiva curricular.

Destacamos que a pesquisadora já estava implicada desde o início, pois fazia parte do quadro efetivo de profissionais em educação da escola, antes de começar o processo pesquisa, o que não comprometeu o caráter científico da observação com a produção de informações válidas e confiáveis, e sim agregou com o olhar sobre o cotidiano da escola.

Ainda que a observação envolva, obviamente, o órgão da visão, certos dados podem ser obtidos por intermédio de outros sentidos, como a audição, o tato ou o olfato, pois, em síntese, [...], a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais (VIANNA, 2007, p. 14).

Assim, o grupo de professoras foi informado na apresentação do projeto (primeira etapa) sobre a necessidade e importância de utilização dessa técnica, também utilizada no primeiro ciclo de pesquisa sem obter o resultado esperado, devido ao grau de influência provocado pela presença da observadora na sala de aula. Porém as contribuições de Vianna (2007) ajudaram a refletir sobre outras possibilidades de desenvolvimento da observação.

Em observações em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos estudantes, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho de pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala, várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e estudantes, a serem observados, se acostumem com a presença e possam agir com naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação (VIANNA, 2007, p.10).

A partir desse caminho, visitas foram agendadas e realizadas as turmas em acordo com as professoras, tendo em vista a necessidade de que os estudantes e professoras se acostumassem com a presença da professora/pesquisadora em sala. Outra opção foi propor às professoras aulas co-participativas, com o objetivo de maior integração com os sujeitos, proposta não efetivada, pois as professoras alegaram falta de disponibilidade de tempo para esse planejamento conjunto, pois argumentaram chegar à escola praticamente na hora da aula e assim que aula encerra, retornam no transporte disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Ainda assim, foi obtido êxito na observação da prática de três professoras, uma observação para cada uma das professoras, gerando reflexões práticas e teóricas com apoio nas realidades da vida diária, analisadas com o pesquisador coletivo, conforme dito (primeira etapa). É importante declarar que a prática de uma das professoras não foi observada, pois nas datas agendadas a professora estava desenvolvendo atividades em que não foi possível fazer a observação.

A observação da prática, realizada em três momentos, demandou, além da concentração, espírito alerta, sensibilidade; paciência e energia para sua concretização e registro, pois apesar das constantes presenças da pesquisadora na escola, a observação das turmas não foi vista com naturalidade nem pelos estudantes nem pelas professoras, em um comportamento reativo, ou seja, os observados comportaram-se diferentemente do que se comportariam habitualmente. Os estudantes jovens mostraram-se agitados e os adultos um pouco tímidos, diante da novidade de duas professoras na mesma sala; e as professoras pouco a vontade, por estar sendo de alguma forma observada por uma colega para uma pesquisa. Existia a possibilidade desse comportamento acontecer, por isso, a importância de utilização dos diferentes instrumento em processos de pesquisa.

Reconhecemos durante esse processo que a experiência da observação na escola mais uma vez demonstrou a complexidade do exercício de afastar-se da condição de sujeito e se colocar na condição de pesquisadora, ainda que na pesquisa-ação tais funções estejam entrelaçadas.

Apesar das observações específicas na sala de aula, os olhares sobre o cotidiano da escola e as conversas informais possibilitaram perceber a preocupação das professoras com os conteúdos considerados “obrigatórios”, do ponto de vista do currículo definido como obrigatório e não construído a partir das necessidades, a serem trabalhados nos segmentos escolares.

A análise coletiva das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas representou um momento de reflexão sobre as informações produzidas e mais um momento de recolha de informações, configurando-se na **quinta etapa** do processo.

Tal análise representa a avaliação do problema no processo em busca de uma solução. Sua dimensão coletiva remete à participação de um grupo ativo envolvido na pesquisa, e contribui para o empoderamento do grupo para tomada de decisão (BARBIER, 2002).

A reunião, referente à quinta etapa, constou de questionamentos, dúvidas, reconhecimento e aprendizagens, sinalizando para o processo de formação do pesquisador coletivo, inerente a processos de intervenção que fazem a opção por metodologias participativas.

Um dado relevante nesse processo é que também foi inicialmente planejado que o Projeto Político Pedagógico (PPP) fizesse parte, porém não foi possível, pois a pesquisadora possuía apenas um antigo esboço do documento cedido pela gestão da escola. Ao solicitar a versão oficial, fomos informados de que o documento já se encontrava concluído sobre a responsabilidade de uma professora da escola para ajustes, o qual não chegou à pesquisadora até o final da sistematização desse ciclo de investigação.

No entanto, ressaltamos que a ausência do PPP não inviabilizou o processo com as professoras, mas comprometeu uma análise mais profunda considerando que é este, um importante documento de referência da escola e sua gestão um percurso necessário para efetivação de um currículo na instituição.

O encontro contou com contribuições do grupo sobre a importância de discussões específicas, considerando as novas professoras na EJA, compreendido pela pesquisadora como um encontro formativo, voltado para construção e fortalecimento de aprendizagens, importante para se pensar um currículo para a EJA do campo.

Assim, **a sexta etapa** teve por objetivo agendar o encontro para formação, selecionar/validar conteúdos considerados importantes para o encontro formativo, tendo em vista a reflexão individual e coletiva. Consideramos que esse momento contribuiu para instrumentalizar o grupo no desenvolvimento de suas ações futuras. Cabe justificar que a

perspectiva de instrumentalizar aqui utilizada propõe a apropriação das ferramentas culturais necessárias ao enfrentamento dos desafios.

É importante destacar que esse processo de seleção/validação de conteúdos não foi uma tarefa fácil, tão pouco desprovida de possíveis conflitos. Todavia, o essencial foi compreender por que esses e não aqueles deveriam ser discutidos. Isso não foi para nós uma surpresa ou motivo de desânimo, posto que estávamos cientes de que tal prática é comum na composição de um currículo, compreendendo assim que a escolha tem relação com qual tipo de sujeito se quer formar (SACRISTÁN, 2000), posicionamento que também trouxemos para o nosso processo.

Durante as conversas informais e a observação do cotidiano, alguns conteúdos já foram sendo demandados pelo grupo, a exemplo da presença dos jovens na EJA e sobre o que trabalhar na modalidade, temas latentes no cotidiano da escola; outros foram sugeridos pela pesquisadora, a exemplo da temática EJA do campo.

Assim, foi realizada a formação “Construindo e fortalecendo aprendizagens sobre a EJA do campo”, contribuindo de forma significativa, com discussões a respeito da formação dos jovens e adultos do campo em um processo de construção coletiva. Constituindo-se, portanto, em um cenário de investigação e ação no diálogo entre o espaço escolar e as questões acadêmicas. Tal momento representou a **sétima etapa**, a qual inicialmente foi planejada para ser desenvolvida em três encontros, porém a falta de disponibilidade de datas por parte da escola, justificada pelas demandas internas, tornou possível apenas um encontro.

Em seu desenvolvimento, ficou claro que a solicitação de retomada dos encontros formativos por parte das professoras, era bem mais que uma mera comparação com o primeiro ciclo de intervenção, demonstrava a busca por espaço de discussão/formação para a modalidade, já inexistentes na escola.

A ideia era que as reflexões acerca das discussões contribuíssem com o trabalho desenvolvido em sala de aula, através de um currículo que atenda as expectativas e necessidades desses sujeitos, sistematizado em uma Proposta Curricular - EJA da escola, produto desse processo.

Assim, a **oitava etapa** da intervenção refere-se ao início da sistematização da Proposta Curricular com a construção do sumário e discussão sobre alguns pontos essenciais que devem estar presentes, constituindo um documento interno, orientador das ações da escola através de suas concepções.

Para atender a esse objetivo de sistematização, foi definido com o grupo que essa ação ficaria sob a responsabilidade da pesquisadora com a colaboração e validação do pesquisador coletivo durante o percurso. Dessa forma, o momento foi permeado por discussões, entendimentos e acordos. Ademais o fato de algumas professoras conhecerem documentos dessa natureza, ajudou no momento de estruturar o documento da escola.

Durante esta etapa, o conflito foi decidir se o documento traria uma proposta a ser seguida como “receita”, comum em muitas realidades, ou como um documento que trouxesse em seu texto direcionamentos em suas concepções, assegurando autonomia ao professor em seu fazer e pensar educação. A opção foi pelo texto com prevalência de concepções, porém que constassem algumas orientações que ajudasse a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

As professoras argumentaram que a frequência irregular muitas vezes dificulta avaliar as diferentes aprendizagens do estudante da EJA, e que as fichas podem ajudar a orientar estudos dirigidos para os estudantes com necessidade justificada de se ausentar da escola durante o ano letivo, por períodos de no máximo de 30 dias, por necessidades impostas pelas próprias condições de vida, de saúde e de trabalho.

Como mediadora do processo, acolhi a sugestão, no entanto argumentei sobre a complexidade de delimitar em fichas, as diferentes aprendizagens dos diferentes sujeitos. Entretanto, se me coloquei à disposição para realização de uma oficina para análise, reflexão e construção coletiva, devido ao avançar dos prazos em relação ao cronograma de atividades e disponibilidade da escola.

O processo vai se encaminhando para a sua finalização com a **nona etapa**, marcada pela socialização de uma versão iniciada da proposta, com a sistematização de algumas concepções (APÊNDICE F). Esse momento também foi permeado pela socialização do processo de construção sistematizado em uma versão preliminar da dissertação. Preliminar, pois cabe ao grupo a validação final, considerando que já vinha acontecendo um processo de análise das informações no decorrer da pesquisa. Tal etapa foi importante para garantir que as demandas identificadas na intervenção fossem materializadas no documento; garantindo retorno sobre as construções coletivas e provocando o pesquisador coletivo para continuidade do processo, após o fechamento desse etapa.

Para Barbier (2002), a teorização do processo de pesquisa representa a sistematização dos resultados, quer dizer, a escrita formal da resolução da problemática inicial, na qual é importante atentar para os cuidados com as generalizações, visto que as questões suscitadas

em pesquisa nascem em diferentes contextos com diferentes sujeitos são particulares e precisam ter suas especificidades respeitadas.

Também foi realizada uma avaliação do processo até o momento com o pesquisador coletivo, sendo possível ouvir “o que vi”, “o que vou levar”, “o que gostaria de sugerir” (QUADRO 9), ao tempo em que reafirmamos a autonomia do grupo no sentido de manter viva as construções realizadas, tento em vista que o empoderamento dos sujeitos para a continuidade do processo é um princípio da pesquisa-ação.

Não foi possível realizar o fechamento e a validação final da proposta, pois essas últimas atividades aconteceriam já nos últimos meses do ano de 2015, um período de muitas atividades na escola para o cumprimento do calendário escolar, com reposição de aulas, avaliações finais, entre outras demandas.

O grupo entendeu que faltavam poucos dias para finalização do ano letivo e, consensualmente, as professoras definiram que a validação final seria em 2016, apesar dos argumentos da pesquisadora para que esse encontro fosse realizado ainda em 2015. Assim, ficou previsto um agendamento para 2016, o que poderíamos chamar de **décima etapa**, o que não inviabilizou a conclusão da dissertação, tão pouco o andamento das atividades na escola.

De modo geral, o processo de pesquisa-ação foi permeado por momentos de construção, reconstrução, conflitos e aprendizagens durante o percurso investigativo, comum em metodologias participativas; além da avaliação das recolhidas e produções de informações, sobre a coodenação da pesquisadora, tendo em vista garantir o rigor acadêmico, sem perder de vista a essência da natureza da presente pesquisa.

Dessa forma, até o início de 2016 não foi possível agendar esse último encontro, considerando que o início do ano letivo foi marcado por quase um mês de greve, o qual em seu reinício no mês de março, a escola ainda estava em processo de matrícula na EJA em busca de estudantes da comunidade, ação comum à modalidade no início de cada ano, bem como o fechamento do processo defesa da dissertação por parte da pesquisadora.

Seguimos apresentando a caracterização do município, com destaque para a EJA. Tal discussão é importante para o desenvolvimento de nossa proposta de investigação.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO: O CONTEXTO DA EJA EM FEIRA DE SANTANA, BAHIA

O município de Feira de Santana surgiu em 1832, originado da Fazenda Santana dos Olhos D'água, local que possuía água em abundância, portanto, parada obrigatória para os vaqueiros que vinham de longe conduzindo o gado para ser vendido em Salvador, Cachoeira e Santo Amaro, assim contam os mais antigos, as gerações mais novas, o que ouviram de seus antepassados.

Também conhecida como “Princesa do Sertão” e “Portal do Sertão” é o segundo maior município da Bahia, situada ao nordeste do estado da Bahia e localizado no Território<sup>25</sup> de Identidade Portal do Sertão. Situa-se em um dos principais entroncamentos rodoviários do Nordeste brasileiro, onde ocorre o encontro das rodovias federais BR 101, BR 116 e BR 324. Por esta posição privilegiada, possui uma importante e diversificada atividade econômica de comércio, serviços, indústrias e agropecuária.

Cercada de áreas suburbanas e periféricas, a qualidade de vida de sua população não acompanha a mesma proporção do seu crescimento econômico, pois, enfrenta problemas básicos de água tratada, coleta de lixo, esgotamento sanitário e faltam políticas públicas que atendam as necessidades básicas da população. Ainda assim, surpreendentemente, o município possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,712 (PNUD/IPEA), considerado bom, visto que quanto mais se aproxima do índice 1 (hum), melhor é o desempenho em relação à qualidade de vida da população.

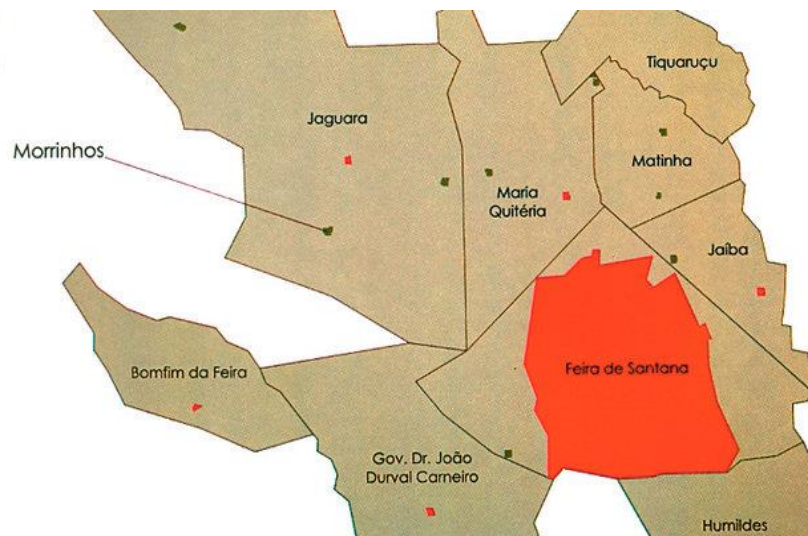
Este município faz parte da região econômica do Paraguaçu e está situado a 108 km da capital Salvador, em uma área territorial 1.362,88 km<sup>2</sup> e com uma população de 556.642 habitantes, sendo 499.672 habitantes na área urbana e 56.970 na área rural (IBGE, 2012<sup>26</sup>), distribuídos em 9 distritos, sendo um na sede, localizado no espaço urbano e oito no espaço rural, a citar: Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro, Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquaruçu.

---

<sup>25</sup> Compreendido com um tipo de espaço geográfico que também é político Fernandes (2005).

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 18 de jun. 2014.

### MAPA 01 - Região de Feira de Santana/BA



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapas+de+feira+de+santana&newwindow>(2014)

Os distritos são constituídos por diversos povoados, os quais possuem como fonte de renda atividades agrícolas e não-agrícolas como: a roça, aposentadorias, Bolsa Família, atividades cooperativas, comércio, indústria, prestação de serviço e o serviço público. É comum a renda das famílias combinarem a agricultura com outras fontes de rendimento. A população destes povoados está distribuída nos distritos, conforme quadro a seguir.

#### Quadro 02 – População dos distritos de Feira de Santana

Distrito	População
1. Bonfim da Feira	3.433
2. Governador Dr. João Durval Carneiro	3.804
3. Humildes	13.462
4. Jaguará	5.051
5. Jaíba	4.539
6. Maria Quitéria	13.903
7. Matinha	8.855
8. Tiquaruçu	3.923

Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Ordenados de forma alfabética no quadro acima, observamos que dos oito distritos o que possui a menor população no município é Bonfim de Feira, e a maior é Humildes. É importante dizer que independe de sua extensão espacial, quantitativo populacional e

desenvolvimento econômico, todos os distritos que constituem o município de Feira de Santana são importantes, pois compõem a identidade dessa terra.

O critério político-administrativo utilizado no Brasil, conforme IBGE (1999) considera que a população é urbana ou rural conforme a localização do domicílio, ou seja, estabelece como urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), legalmente definida como urbana pelos poderes municipais, e caracterizada por construções, ruas e intensa ocupação humana; áreas afetadas por transformações provindas do desenvolvimento urbano. O rural corresponde ao que não é urbano, definido muitas vezes pelas carências e não por suas próprias características, as quais são responsáveis pela migração diária campo-cidade em busca de trabalho, lazer, atendimento hospitalar, comércio, entre outras necessidades.

Esse critério, segundo Veiga (2002), classifica sedes de municípios muito pequenas como área urbana, sendo ainda mais agravante no caso da sede de alguns distritos. Para o autor, esse tipo de entendimento gera distorção, elevando estrategicamente o grau de urbanização do Brasil. Assim, sugere que o melhor critério para diferenciar o urbano e o rural é a densidade demográfica, pois melhor indica a concentração populacional e reflete as modificações do meio natural.

Consideramos que estabelecer uma definição desses dois universos é complexo, pois demanda a análise de diversos fatores, considerando a dificuldade de se proceder uma classificação a partir de uma única característica, a qual também é marcada pela intensidade e velocidade dos processos de transformação.

Em relação à educação, o contexto rural de Feira de Santana possui em 2015, 90 escolas públicas, das quais 85 na rede municipal e 5 na rede estadual de ensino, dessas respectivamente 21 do município e 3 do estado possuem EJA, conforme dados DIE (Divisão de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação) e da Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc).

A ausência de escolas que atendam a todos os níveis e modalidade educativa, em especial, o Ensino Médio, contribui para o deslocamento dos estudantes para a cidade, comprometendo muitas vezes a continuidade dos estudos, em especial da EJA, devido à adaptação a uma escola fora da comunidade e ao deslocamento no transporte escolar com horários nem sempre compatíveis com a jornada de trabalho e distâncias percorridas que elevam cansaço do corpo.

Os professores da rede municipal que atuam nas escolas dos distritos são em sua maioria da cidade e possuem à disposição o transporte específico do centro até as escolas

onde trabalham, bem como 20% de gratificação salarial não incorporada ao salário base, o que deixa algumas incertezas sobre sua permanência futura nesses espaços de ensino.

É necessário mencionar que a Secretaria Municipal de Educação tem dado passos ainda tímidos em relação às ações implementadas nas escolas do campo de Feira de Santana, porém significativos se considerarmos o histórico descaso com esse espaço. A presença do núcleo na secretaria representa um espaço demarcado, uma conquista, porém suas ações ainda são de pouco impacto diante da demanda da rede municipal de ensino. O núcleo também passa por processos de reestruturação interna no sentido entradas e saídas de membros, impedindo o desenvolvimento de ações de formação, acompanhamento das escolas, entre outras que possam contribuir para efetivação do direito dessas escolas.

O processo de construção da proposta curricular das escolas com princípios participativos possui o desafio de se materializar como prática nas escolas; a formação específica dos professores ainda é um desafio na perspectiva de continuidade; e para completar há a necessidade de articulação entre os núcleos EJA, Educação do Campo e Educação para as Relações Étnico Raciais, em ações específicas em relação às necessidades da escola do campo.

Nesse contexto, destacamos o distrito de Humildes, onde está localizada a escola pesquisada, o qual possui a história do seu surgimento contada em duas versões, segundo as pessoas da comunidade: a primeira relata que foi a partir do surgimento de uma imagem de Nossa Senhora de Humildes em um ponto do rio Subaé; e a segunda que foi a partir de uma capela construída pelo proprietário da gameleira, Romão Gramacho Falcão, que era devoto de Nossa Senhora dos Humildes e que mais tarde fez a doação do local, onde hoje se encontra o distrito.

### **2.2.1 O *locus* da pesquisa: a Escola Municipal da Amizade**

Localizado às margens das BR 101 e 324, Humildes possui uma população de 13.462 habitantes, conforme já indicado no Quadro 02, distribuídos em comunidades e povoados: Fulô, Doutor, Onça, Caruara, Terra Dura, Pau Seco, Tanquinho, Rosário, Campestre, Borda da Mata, Santa Cruz, São José, Escoval, Almeida, Aparecida, Ferroubilha, Bom Viver, Caboronga, Vila Fluminense, Vitória, Caetano, Alecrim, Barroquinha, Boa Esperança, Lagoa do Peixe, Pau Ferrado, Pau da Légua, entre outros.

É o único distrito localizado fora do polígono das secas, e além da agropecuária, desenvolve atividades industriais em um centro industrial, característica que somada à proximidade da sede do município, fomentem modificação nas relações socioambientais, culturais econômicas e de trabalho.

A ausência ou não efetivação de políticas públicas que atendam às reais necessidades dessa população, contribuem para a não permanência ou migração diária da população para a cidade, tornando-se urgente garantir condições de vida e de trabalho, as quais devem ser construídas em diálogo com a comunidade para atender as demandas dos que habitam e trabalham no campo.

No mesmo ritmo do município, a educação avança a passos lentos sobre o reconhecimento dos jovens e adultos como outros sujeitos que chegam até a escola, ao tempo que resiste quanto a outros conhecimentos, vivências e leituras de mundo, de cidade, do campo, trazidas por esses sujeitos, que, com outras formas de ser e de viver, possuem variadas leituras de si mesmos.

Nesse caminho, compreendemos que os conhecimentos sistematizados nos currículos escolares somente terão significados se somarem aos sujeitos sociais na desconstrução, na crítica e na superação das formas históricas de pensá-los e inferiorizá-los no padrão de poder/saber. É uma pré-condição para desconstruir o padrão de poder/saber e avançar para outra função social do conhecimento e das instituições que validam conhecimentos (ARROYO, 2014).

Em contrapartida, frente às pedagogias que têm como centro a palavra e a letra, as pedagogias dos movimentos sociais trazem a centralidade dos processos de produção, as relações produtivas, na terra, no trabalho e em seus produtos. Dessa forma, os jovens e adultos levam às escolas experiências de participar na produção da vida, na sobrevivência e no trabalho. Se os saberes dessas vivências serão reconhecidos nos processos de educação escolar, ou de que forma serão, são questões a serem perseguidas. O certo é que essa pedagogia de vida produtiva traz para as teorias pedagógicas dimensões enriquecedoras.

Nessa perspectiva, faz-se necessário analisar o espaço escolar como mais um espaço de formação para se discutir as contribuições do currículo no processo de formação dos sujeitos da EJA do campo. Assim, trazemos a experiência da Escola Municipal da Amizade, localizada no distrito de Humildes em Feira de Santana, *lócus* da investigação.

A fim de apresentar algumas características físicas da escola e de seu entorno, utilizamos registros fotográficos do ambiente e do contexto escolar, os quais podem contribuir com nossas reflexões sobre a realidade estudada.

Foto 1 – Fachada da escola



Fonte: pesquisa direta da autora, 2014.

Foto 2 – Área externa da escola



Fonte: pesquisa direta da autora, 2014.

Foto 3 – Vista da frente da escola



Fonte: pesquisa direta da autora, 2015.

Foto 4 – Caminho que dá acesso à escola



Fonte: pesquisa direta da autora, 2015.

Também chamada pela comunidade de “escola do beco”, por estar localizada entre uma empresa/cerâmica e propriedades particulares; e “escola do Taquinho”, por ser a única escola na comunidade fundadora do lugar. A Escola Municipal da Amizade tem sua localização oficial com o nome de Km 100, ou Parque de Exposição, devido à proximidade, e atende aos estudantes das comunidades: Tanquinho, Bom Viver, Caboronga, Boa Esperança, Alecrim, Loteamento Princesa Leopoldina, entre outros.

Essas comunidades têm origem a partir da história da comunidade de Tanquinho. Segundo os estudantes mais velhos da escola que são moradores da região, há muitos anos, um homem negro chamado Francisco de Lima, comprou terras onde havia um pequeno lago, os moradores começaram a chamar esse lugar de Tanquinho.

Ainda segundo a comunidade, não se tem relato de como um homem negro naquela época, período da escravidão, teve dinheiro para comprar essas terras, as quais foram utilizadas para a plantação de fumo, que gerou renda e possibilitou que ele comprasse todas as terras da redondeza que por muito tempo recebeu o nome de Fazenda Tanquinho. Mas o que realmente importa é que a comunidade surge, a partir do trabalho e da visão de um homem, ainda lembrado pelas pessoas mais velhas da comunidade.

Foi solicitado por senhor Francisco, ainda em vida, que as terras jamais fossem vendidas para estranhos, pois não queria mistura entre seus descendentes e pessoas estranhas, porém com a sua morte, foram divididas e posteriormente vendidas pela maior parte dos herdeiros, que mudaram para a cidade ou para outras regiões. A Fazenda Tanquinho foi desmembrada com o passar do tempo e hoje no local encontra-se a comunidade de Tanquinho e tantas outras comunidades já citadas, que compõem a região.

Hoje em dia a comunidade possui inscrição no Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento de Comunidades Negras e Indígenas de Feira de Santana (COMDECNI), Lei 2.848/2007, desde dezembro de 2014, em nome da Associação dos Moradores do Povoado de Tanquinho e Adjacências, sinalizando o reconhecimento local e municipal em relação a origem da comunidade.

Entre as ações que a associação se compromete a desenvolver, Inscrição 07 COMDECNI (ANEXO), encontra-se: Realizar e apoiar atividades que visem desenvolver a consciência para a preservação e cuidado com o rural; Desenvolver projetos de incentivo à agricultura orgânica; e Promover junto com seus filiados, o desenvolvimento sustentável da comunidade rural. A partir desses aspectos, estamos cientes de que esse caminhar da comunidade torna ainda mais pertinente os objetivos desse estudo em relação às possibilidades, às contribuições e ao fortalecimento do diálogo entre a escola e comunidade.

Esse caminhar da comunidade tornam ainda mais pertinentes os objetivos desse estudo em relação às possibilidades, contribuições e fortalecimento do diálogo entre a escola e comunidade. Nesse universo, situamos que a escola da Municipal da Amizade compõe um núcleo administrativo com mais duas escolas: Adenil da Costa Falcão, localizada na comunidade Bom Viver, e Eurides de Oliveira Queiroz, localizada na Fazenda Boa

Esperança, as quais possuíam, em 2013, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB) de 3,4 . Para este estudo detemo-nos a primeira escola citada por ser a única entre as três que possui a modalidade EJA.

Com relação à sua estrutura física, o espaço pesquisado é composto por 7 salas, além de 01 sala de recursos pedagógicos, 01 cozinha, 04 banheiros e 01 área recreativa. Também contava com a atuação de 18 professoras, entre as quais 02 coordenadoras, 01 vice-diretora e 01 diretora, bem como 3 funcionárias de apoio, um vigilante e uma secretária.

Possuía recursos materiais, a exemplo: 01 Retroprojektor, 02 Máquinas fotocopadora, 02 Computadores, 01 Datashow, 02 TVs e 01 vídeo cassete. Foi possível notar que as cadeiras e os quadros brancos estavam em bom estado, muito embora os quadros apesar de novos apresentassem má qualidade. Esteticamente observamos que as paredes estavam sujas e os banheiros apresentavam mau cheiro vindo da fossa, problema que durante muito tempo aguardou uma resolução do setor de manutenção da Secretaria Municipal de Educação.

Sobre as turmas de jovens e adultos, destacamos que funcionam no turno noturno e contam com 03 salas de aula, sendo uma de Estágios I, II, III com 01 professora, uma de Estágio IV e uma de Estágio V, ambas com 03 docentes que atuam nas diversas disciplinas: Português e Inglês; Matemática e Ciências; e História e Geografia. As referidas professoras juntamente com a gestão da escola compõem o grupo de participantes que se prontificou a participar do processo de intervenção, conforme foto abaixo com algumas integrantes.

Foto 5: Professoras participantes da pesquisa



Fonte: pesquisa direta da autora, 2014.

As demais professoras, não presentes na foto, conheceram o projeto de intervenção quando chegaram a EJA da escola, conforme Quando 1, e após demonstrarem interesse em participar, juntaram-se as que já conheciam a proposta na constituição do coletivo pesquisador.

A escola encontra-se em reforma, iniciada no segundo semestre de 2014, demandando a desocupação total do prédio no início do ano letivo de 2015 para adiantamento da obra. Assim, encontra-se funcionando de forma improvisada no Parque de Exposições Agropecuárias da cidade. Essas duas realidades, antes e durante a reforma, são apresentadas em registro fotográfico a fim de evidenciar contexto atual estudado.

Foto 6 – Local de funcionamento provisório da escola    Foto 7 – Pátio do prédio da escola



Fonte: pesquisa direta da autora, 2015.



Fonte: pesquisa direta da autora, 2015.

Percebemos que a demora na entrega da escola deixa os estudantes e professoras ansiosos pela mudança para o prédio reformado, com entrega prevista para o segundo semestre de 2016, haja vista as atuais condições trabalho no Parque Exposições têm comprometido o fazer das professoras da EJA devido a falta de comodidade e a segurança de todos, pois o local é bastante exposto, ainda que tenha um vigilante. O retorno para a escola também possibilita que os estudantes tenham outros espaços de interação para além da sala de aula, a exemplo do pátio da escola. Essa situação, nos leva a refletir sobre o quanto é essencial considerar os sujeitos da escola e a prática que os forma como seres humanos e como sujeitos coletivos.

### 2.2.2 A EJA do campo de Feira de Santana

O percurso em que foi sendo construído o rural brasileiro nos provoca a pensar nas especificidades do campo de Feira de Santana, contexto que motivou o nosso campo de estudo. No entanto, a abordagem não tem a intenção de trazer uma análise profunda sobre o município, mas de apresentar alguns aspectos que podem ajudar a compreender.

O reconhecimento da educação escolar entre os direitos sociais e políticos, possibilita o acesso de todos e todas como um princípio básico da democracia, erguido nas estruturas jurídicas sobre as quais foi construída a legislação educacional brasileira, conforme já explicitado no decorrer do texto.

Nesse contexto, faz-se necessário que os jovens e adultos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos na sociedade e a escola tem um papel fundamental através da efetivação do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular, em “um percurso que exige uma gestão da EJA consolidada em princípios democráticos, que assegure a participação dos seus sujeitos e reconheça a singularidade dessa modalidade” (SOUZA, SOARES, CONCEIÇÃO, 2015, p. 165), podendo contemplar/abranger à diversidade social, nas diferentes especificidades da educação: socioambiental, quilombola, indígena, afro-brasileira, do campo, religiosa, musical, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, tecnológica e midiática, entre outras.

Porém, é importante atentar para o otimismo pedagógico “em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse planejamento interno das técnicas” (SAVIANI, 1997a, p. 62), pois pensar a EJA é ir além da reflexão interna sobre os métodos educativos, a mera aplicação de técnicas. Significa pensar na efetivação do direito à escolarização e na elaboração de políticas públicas específicas de desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional, que venham atender as necessidades desses sujeitos, principalmente do campo. Posto que trata-se de um espaço onde os povos produzem e reproduzem suas condições materiais e imateriais de existência as quais caracterizam suas identidades e possibilitam a sua permanência na terra.

A dimensão material diz respeito à área do território, aos objetos geográficos influenciados/dominados/apropriados pelo sujeito territorial. A dimensão imaterial corresponde às estratégias dos sujeitos para a construção de um território; são as ações, representações espaciais criadas, a disputa de forças com outros sujeitos, as ideologias e os

discursos, posicionamentos políticos, manifestações e outras formas de imprimir o poder (FERNANDES, 2004).

Tais dimensões de análise são indissociáveis na construção dos territórios, pois a dimensão imaterial assegura a conquista, manutenção e expansão da materialidade do território. A Educação do Campo vem sendo construída a partir do princípio da autonomia dos territórios imateriais pelos movimentos camponeses.

Neste sentido, a realidade no município de Feira de Santana apresenta um cenário de crescente proximidade entre espaços rurais e urbanos, sinalizando para a necessidade cada vez maior de uma abordagem política que possa integrar um conjunto de aspectos de desenvolvimento que são indissociáveis em realidades próximas, a exemplo do emprego; renda; harmonia social; qualidade de vida e a educação, reconhecida por diferentes segmentos sociais como um caminho necessário para participação social.

Dessa forma, pensar a escola é pensar em primeiro lugar no espaço em que está localizada, em suas necessidades e potencialidades. A escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem na comunidade, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação.

O trabalho como dimensão na escola do campo para jovens e adultos ganha um sentido formativo, educativo e pedagógico, porque ele também faz parte da formação dos estudantes, reforça o lugar das relações sociais na formação humana, e possibilita que criem e recriem através da ação consciente do trabalho sua própria existência (FRIGOTTO, 2010).

Na verdade, a partir das experiências teórico-práticas reconhecemos que são muitos os desafios, os quais certamente se iniciam no reconhecimento sobre o que de fato é a EJA, seguido de uma formação humana que contribua para a emancipação humana dos sujeitos como possibilidade de transformação social. Por isso, é condição singular buscarmos a construção de um projeto de sociedade que ultrapasse concepções e práticas ideológicas conformadoras, que em nada contribuem para a formação de um sujeito emancipado. Para tanto, faz-se necessário articular a EJA a transformações estruturais na sociedade, com destaque para o trabalho como expressão das necessidades humanas, também concebido pela Educação do Campo como um princípio educativo.

Souza Santos (2003b) convida-nos a pensar sobre essa necessidade, argumentando que:

O grande desafio é saber se os estados e municípios estão interessados em financiar uma escola que não está a serviço deles, mas que está ao serviço do futuro. Aqueles que nelas trabalham, também têm que se sentir menos como funcionários do presente e muito mais como funcionários do futuro, se é que a palavra funcionário se pode aplicar adequadamente ao futuro, penso que não (SOUZA SANTOS, 2003b, p.22).

Entre tantas prioridades, torna-se essencial superar o amadorismo e a improvisação, com que vem sendo desenvolvido o trabalho na modalidade em debate para um fazer que respeite às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens dos sujeitos no seu processo de escolarização.

O cenário municipal apresentado nos dados disponibilizados pela Divisão de Informações Educacionais (DIE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), referentes aos anos letivos de 2013, 2014 e 2015 confirmam as análises dos dados nacionais já mencionados anteriormente, sobre a na matrícula da EJA.

**Tabela 02 – Matrícula da EJA no município de Feira de Santana/BA**

	2013		2014		2015	
	EJA (I, II, III)	EJA (IV, V)	EJA (I, II, III)	EJA (IV, V)	EJA (I, II, III)	EJA (IV, V)
Zona Rural	1.008	928	967	893	829	917
Zona Urbana	2.499	1.930	2.344	1.853	2.213	1.848
Total	3.507	2.858	3.311	2.745	3.042	2.765

Fonte: DIE (Divisão de Informações Educacionais, 2015).

A matrícula total do município foi em 2013 de 48.730 estudantes, em 2014 de 47.029 estudantes e em 2015 de 42.886 estudantes. Nesse universo, a EJA representa um percentual de 13,06%, 12, 8% e 10% respectivamente do quantitativo geral. Os dados demonstram uma redução na matrícula, ao tempo que sinaliza um cenário de descontinuidade dos estudos por parte dos estudantes, ou seja, os egressos do Primeiro Segmento (Estágios I, II, III) quando conseguem concluir não dão continuidade aos estudos no Segundo Segmento (Estágios IV e V).

Tais números também nos permitem reflexões no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, considerando que a educação ofertada é uma adequação às especificidades locais e aos sujeitos da EJA. As necessidades educacionais, a diversidade sociocultural, o direito à igualdade e a diferença, ao contrário do que vem sendo praticado,

apontam para a desvinculação da escola rural em relação a escola urbana, e para o rompimento da simetria com o ensino para crianças e adolescentes (BRASIL, 2010).

É relevante considerar o fato de a Secretaria de Educação do município estar dando passos ainda lentos em relação ao reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, a qual contou em 2015 com 53 escolas da rede municipal, 32 no espaço urbano e 21 no rural (DIE). Tal consideração justifica-se porque, apesar da existência do núcleo, uma importante conquista, a EJA vem sendo desenvolvida muito aquém do que um dos maiores municípios do Estado da Bahia poderia oferecer aos estudantes jovens e adultos, se considerarmos a necessidade de uma formação específica e continuada para os mais de 135 professores, 40 no espaço rural e 95 no urbano (DIE, 2015), entre outras questões.

Tal cenário indica que as questões relativas à EJA não podem ser substituídas por encontros promovidos para se discutir questões pontuais sobre a modalidade, momentos que são significativos, mas não suficientes. Há a necessária aproximação entre os núcleos da EJA, da Educação do Campo, da Educação Especial, e das Relações Étnico Raciais, lembrando que por vezes a modalidade é invisível nesses debates. Além disso, necessitamos refletir sobre a relação entre a EJA e trabalho, no sentido de oferecer formações que venha, contribuir em relação ao mundo do trabalho.

Além dessas questões, a modalidade nas escolas do município ainda possui a perspectiva conformadora à ordem historicamente estabelecida, materializada em propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais.

Há um movimento na rede municipal fomentado pelo Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) da Secretaria Municipal de Educação, para a elaboração da proposta curricular. O projeto é que após o processo formativo dos professores, realizado em 2014 e 2015; a elaboração da proposta do município, documento de referência elaborado pelas coordenações com previsão de conclusão em 2016, as escolas de posse desses conhecimentos e referências, possam elaborar suas propostas a partir das necessidades e especificidades formativas de seus estudantes.

Tal projeto coincide com o movimento iniciado na escola pesquisada em relação a EJA para a construção de um documento de referência, compreendido mais tarde como uma proposta, produto desse processo investigativo, que provoca refletir como a modalidade tem caminhado no município, os desafios e as possibilidades para resolver os problemas de ampliação da matrícula, qualidade e permanência dos estudantes. Além do desafio para

superar realidades nas quais o livro didático é adotado como “o” currículo, e os métodos utilizados na prática são os mesmo utilizados com as crianças e jovens do Ensino Fundamental.

A existência de um documento curricular, articulado a documentos oficiais, que oriente a prática e que indique a identidade educacional do município, sinaliza para o fato de que o currículo não pode mais ser apenas concebido em seus aspectos técnicos e de forma estática, mas sim, como uma construção sociocultural e, portanto, um artefato histórico.

A Proposta Curricular do município tem o desafio, depois de sistematizada, de orientar as escolas a construir suas próprias propostas a partir de suas singularidades, processo iniciado pela EJA da escola pesquisada; e de ser materializada no dia-a-dia das escolas como prática, superando o formalismo de um mero documento.

Aliado às novas perspectivas, podemos incluir a revisão do Plano Municipal de Educação (PME), documento que, apesar de ainda não ter sido aprovado pelo poder legislativo municipal, enche-nos de esperanças em relação às mudanças que o cumprimento de suas metas poderá possibilitar na educação do município.

### 2.3 TRAÇANDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES

Nesta seção, vamos apresentar os participantes que contribuíram sobremaneira para a realização desta pesquisa. Optamos, apesar da ciência dos sujeitos da pesquisa para utilizar os nomes reais, identificar as professoras com nomes fictícios, acompanhado da indicação do instrumento utilizado para produzir as informações<sup>27</sup>. Mesmo entendendo que ao utilizar o nome real estamos dando maior visibilidade às concretudes das práticas, às reflexões e às perspectivas, caminho que devemos nos orgulhar na busca por uma educação de qualidade, escolhemos outro tipo de identificação, considerando orientações institucionais.

Assim, foi utilizado para todas as participantes o nome “Maria”, muito comum na comunidade onde a escola está localizada, acompanhado de um segundo nome para cada uma das participantes (Antônia, Carmo, Emília, Inês, Odete, Sônia, Tânia, Vitória), os quais se encontram identificados em lista de codificação (APÊNDICE C).

A autorização prévia das participantes para publicação dos nomes no texto dissertativo, caso necessário, bem como fotos e demais evidências coletadas durante o processo de pesquisa, encontram-se devidamente arquivada pela pesquisadora. Seguimos

---

<sup>27</sup> Os instrumentos de coleta utilizados foram: observação, entrevista, encontros formativo e de socialização.

apresentando um pouco do perfil, algumas impressões e perspectivas das participantes nos quadros e análises a seguir a partir das categorias analisadas.

No quadro 3, apresentaremos características gerais das sujeitas da pesquisa.

**Quadro 3 - Perfil das professoras participantes**

Participante	Atuação no período da pesquisa	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na EJA escola pesquisada
Maria Antônia	Professora	Lic. em Letras Vernáculas	Gestão - Planejamento Educacional	15 anos	6 anos
Maria do Carmo	Coordenadora	Lic. em Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado e Coordenação	24 anos	1 ano
Maria Emília	Professora	Lic. em Pedagogia/ Lic. em Matemática	Psicopedagogia	27 anos	22 anos
Maria Inês <sup>28</sup>	Professora	Lic. em Ciências Plena em Matemática	Política do Planejamento Pedagógico	29 anos	1 ano
Maria Odete	Professora	Lic. em Letras	-	26 anos	24 anos
Maria Sônia	Professora	Lic. em História	Ensino de História	31 anos	5 anos
Maria Tânia <sup>29</sup>	Vice-Diretora	Lic. em Pedagogia	Psicopedagogia e Coordenação	28 anos	24 anos
Maria Vitória	Diretora	Lic. em História/ Psicologia	Neurociências/ Psicopedagogia/ Psicomotricidade (em curso)	29 anos	24 anos
Total: <b>08</b> participantes					

Fonte: pesquisa direta da autora (2014/2015).

Constatamos que as professoras da Escola Municipal da Amizade possuem formação inicial diversa, uma vez que quase todas fizeram o curso em instituição pública, sendo que apenas 1 estudou em instituição privada, e apenas 1 não possui Pós-Graduação, em nível de Especialização. Outro fato observado é que elas foram trabalhar na escola por diferentes razões: após ter ficado excedente na escola em que trabalhava; através da disponibilidade de vaga real pela escola; por indicação da Secretaria Municipal de Educação; e principalmente por conseguir conciliar com outras atividades profissionais.

<sup>28</sup> A professora Maria Inês trabalhou na EJA da escola apenas o segundo semestre de 2014. Atuando a partir de 2015 no Ensino Fundamental da própria escola – turno matutino.

<sup>29</sup> A professora Maria Tânia entrou de licença médica no final de 2014.

Das 8 professoras, apenas 2 possuem a experiência de já terem morado no campo, e 1 de ter nascido em um município eminentemente rural, fato que nos fez perceber nelas uma maior sensibilidade com as questões que envolvem a discussão. De modo geral, possuem longa experiência no magistério e na EJA da escola, com exceção da coordenadora que trabalhava no diurno da escola e de uma professora recém-chegada à escola, que apesar dos anos de trabalho tinha um breve percurso na modalidade.

A faixa etária das participantes não foi registrada, pois foi percebido que algumas demonstraram desconforto em responder. Todas possuem vínculo efetivo com o município, e não possuem vínculos familiares com as comunidades do entorno da escola.

Conforme descrito na primeira etapa do Quadro 01 de atividades realizadas no decorrer do processo, já foi destacado que as professoras da escola em suas diferentes funções (regência, coordenação e gestão) compõem o pesquisador coletivo, grupo que aceitou o desafio de refletir sobre as questões curriculares da escola, participando das etapas do processo de intervenção com vistas a uma proposta curricular. Não sendo possível contar com os outros participantes durante o processo, os quais constituem o grupo-referência, conforme justificado anteriormente na Figura 01 que descreve as noções-entrecruzadas em pesquisa-ação.

Vale lembrar que esses participantes deram suas contribuições na etapa de apresentação do projeto e nas observações da prática e do cotidiano da escola, momento em que expressaram um pouco de quem são, suas impressões e expectativas, fundamental no processo de investigação. Esses relatos ajudaram-nos a construir as análises, com denúncias e anúncios, e, a indicar possibilidades de construir uma EJA à luz de princípios humanizadores, através de um currículo que considere os sujeitos em suas especificidades e em suas necessidades.

Apresentaremos no próximo tópico como será o processo de organização e análise das informações produzidas, as quais serão nos capítulos seguintes socializadas com maior aprofundamento e riqueza.

#### 2.4 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a análise das informações produzidas durante o processo de pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas, que se dedica ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”

(BARDIN, 1979, p.17), e acrescentamos as ideologias existentes nas comunicações, que a primeira vista podem não se apresentar com a devida clareza.

Adotaremos o conceito de Bardin (1979) sobre análise de conteúdo, que define como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Tal definição caracteriza algumas peculiaridades essenciais para delimitação do conceito, entre as quais podemos destacar no processo: ser um meio para estudar as comunicações com ênfase no conteúdo das mensagens, não excluindo os diversos meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral; inferência que pode partir das informações presentes no conteúdo da mensagem, ou de premissas que surgem como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação. Em ambas as situações a informação surge da apreciação objetiva da mensagem.

Outra peculiaridade da análise de conteúdo é a de ser um conjunto de técnicas importante para o processo de inferência. Assim, são procedimentos indispensáveis na utilização deste método: a classificação dos conceitos, sua codificação e categorização, entre outros, associados ao domínio teórico que alimenta o conteúdo das mensagens.

Cabe destacar que os aspectos quantitativos são enfocados pelo método neste trabalho de pesquisa, possibilitando uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2002, p.190).

Há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais, entre as quais podemos destacar a análise de enunciação. Neste trabalho ela foi utilizada por considerarmos a comunicação como um processo e não como um dado estatístico. Esse tipo de análise trabalha com as condições de produção da palavra; análise das estruturas gramaticais; análise lógica de organização do discurso; análise das figuras de retórica. Tal técnica procura focalizar estruturas formais que podem esconder conflitos latentes, analisando jogos de palavras, lapsos, silêncios, entre outros (BARDIN, 1979).

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa, destacamos a categorização, inferência, descrição e a interpretação, os quais nem sempre ocorrem de forma sequencial, pois nem toda análise de conteúdo segue essa

trajetória. Assim, não ficamos presos a uma “camisa de força”, porque coadunamos com Minayo (2013, p.88) que “o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada”.

Em nossa análise, percorremos as seguintes “rotas”: a) realizamos a decomposição do material a ser analisado em partes; b) distribuímos as partes em categorias, as quais confirmaram o que já havia sido sinalizado ao fim do primeiro ciclo de pesquisa-ação, e o que já era observado no cotidiano escolar; c) descrevemos o resultado da categorização; d) realizamos inferências dos resultados; e) interpretamos os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica.

Conforme defende Minayo (2013), na categorização, é importante que todas as categorias sejam, igualmente, obtidas a partir do mesmo princípio. Dessa forma, “a categorização tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar um esquema classificatório adequado ao assunto a ser analisado, como pode surgir a partir da análise do material de pesquisa” (MINAYO, 2013, p.88). Dessa maneira, os conteúdos foram classificados seguindo divisão de temas adotados pelos participantes de forma inconsciente, as quais se referem à EJA, campo e as expectativas em relação a contribuição das escola em suas vidas, compreendido aqui como currículo.

A inferência é uma fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Para que possamos colocá-la em prática, Bardin (1979) sugere que façamos questionamentos clássicos do tipo *quem diz o quê, a quem, como e com que efeito*. Assim, o conhecimento sobre o contexto pesquisado, e as perguntas baseadas em estudos e experiências sobre o assunto, contribuiram para as inferências nos resultados de pesquisa. Bauer (2002) também nos ajuda sobre essa questão, na medida em que considera a perspectiva simbólica do conteúdo material a ser analisado, observa que “um símbolo representa o mundo; esta representação remete a uma fonte e faz apelo a um público” (p. 192).

No que se refere à interpretação, observamos que, com esse procedimento, foi possível ir além do material selecionado para análise. E com base nas inferências, os resultados foram discutidos em uma perspectiva mais ampla, acompanhados de uma fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. Este momento só foi possível quando conseguimos realizar uma síntese entre a questão de pesquisa; os resultados obtidos a partir da coleta; as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

O estudo do material recolhido e construído não pretende abranger a totalidade das falas e expressões, pois a dimensão sociocultural das opiniões e representações do grupo apresentam muitos pontos em comum, ao tempo que apresenta singularidades próprias da biografia de cada sujeito. Por outro lado, consideramos que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo grupo. Assim, ao analisarmos e interpretarmos as informações, caminhamos tanto na direção do que é comum como no que se diferencia dentro de um mesmo grupo.

A preocupação com a fidedignidade, validade, coerência e transparência permearam todo o processo com o objetivo de garantir uma significativa prática na análise de conteúdo, a partir da questão de pesquisa, dos resultados obtidos na análise do material construído, das inferências realizadas e da perspectiva teórica adotada.

A análise e teorização dos resultados obtidos pretenderam demonstrar que os objetivos propostos foram alcançados, conforme problemática apresentada que questiona as contribuições do currículo no processo de formação da Educação de Jovens e Adultos do campo, conforme capítulos a seguir.

### **3 OS CAMINHOS DO APRENDER: ANALISANDO AS CATEGORIAS EJA, CAMPO E CURRÍCULO**

Saiu o semeador a semear. Semeou o dia todo e a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de sementes. Ele semeava tranquilo sem pensar na colheita porque muito tinha colhido do que outros semearam.

(CORA CORALINA, 2001)

A autora revela uma metáfora que produz um sentido direto com nosso objeto de estudo, porque traz, na figura de um agricultor, o incansável trabalho de semear sementes sem pressa, onde o trabalhador tem a consciência de que a colheita não é imediata, uma vez que teria colhido do que os outros plantaram, e agora estaria iniciando um novo ciclo para que outros viessem a colher. Assim, a vida de um agricultor em semear sementes para produzir alimentos não se diferencia das sementes colocadas pela autora como valores que a humanidade precisa cultivar contra as injustiças sociais, na intenção de que possamos construir uma sociedade em que todos possam se beneficiar das colheitas.

Nessa perspectiva, concordamos que uma das contribuições é pesquisar, refletir, lecionar, atuando efetivamente em importantes âmbitos da Educação. No âmbito da pesquisa, um primeiro ciclo de pesquisa-ação foi realizado na Escola Municipal da Amizade em 2011. Durante essa trajetória foi possível destacar o comprometimento do grupo em planejar ações de educação socioambiental na escola, visando despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, participação e compromisso com a comunidade. Essa intervenção foi registrada em monografia, conforme informado anteriormente nesse texto, do Curso de Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEEAS/UEFS), com a perspectiva de continuidade do processo diante das novas questões que foram suscitadas, conforme já destacado no decorrer do texto.

Os resultados desse primeiro momento apontaram que era preciso superar o ensino teórico fragmentado e descontextualizado da escola, de modo a possibilitar transformações individuais e coletivas, no sentido de fortalecer as comunidades através de um ensino teórico-prático contextualizado, que preparasse os sujeitos (estudantes) na construção de posturas mais autônomas, para assim participarem da sociedade de forma mais efetiva e consciente.

Nesse percurso, além do processo de formação inerente à pesquisa-ação, surgiu a demanda do grupo (professoras): uma formação específica, tendo em vista a construção e o fortalecimento de alguns conceitos, necessários ao desenvolvimento da pesquisa. O comprometimento do grupo se consolidou no desenvolvimento de ações integradas com a

comunidade, tendo clara a necessidade de inter-relação desses espaços. Assim, a escola começou a ser efetivamente compreendida pelo grupo como espaço de transformação, lugar dos diversos saberes e de mobilização.

Neste movimento, ações foram planejadas e realizadas na escola com a participação da comunidade, a exemplo de palestras e atividades culturais, bem como a participação da escola em reuniões da associação de moradores. Outras reflexões foram provocadas, sinalizando para a possibilidade de futuras intervenções.

O grupo mobilizado não se materializou em um coletivo, conceito adotado na perspectiva de Ferraro e Sorrentino (2005), que tem em vista um grupo que compartilha observações, visões e interpretações da mesma forma que planeja, implementa e avalia, com vistas a favorecer a continuidade e permanência dos processos educacionais, consciência e adequação das propostas de formação.

O desenvolvimento endógeno do grupo que se apresentava em progressivo avanço mostrou-se frágil, no momento em que a figura do pesquisador saiu de cena. O mesmo não se sustentou enquanto coletivo, principalmente em relação ao planejamento e implementação de ações, demandando a figura de um coordenador para dar continuidade, sinalizando para a necessidade de maiores investimentos em relação a processos participativos.

A perspectiva de uma nova questão a ser respondida representou a possibilidade de um novo ciclo da pesquisa-ação, baseado no convívio diário com os sujeitos e nas características do contexto, tendo em vista continuar contribuindo para transformar a realidade e produzir conhecimentos. Tal possibilidade ocorre a partir da constatação de um problema que demande investigação e intervenção por parte do pesquisador, o qual pode pesquisar os locais onde desenvolve suas atividades. Para Barbier (2002, p.59), “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento”. Nesse sentido, o objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação, os quais se materializam na escola num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social.

Assim, a pesquisa exploratória, reconhecida como um importante momento da pesquisa assumiu nessa investigação outro caráter, a tomada de um novo ciclo de pesquisa-ação, e marca a retomada de uma trajetória de reflexão e busca pela resolução de um problema ou situação. Por isso, as escutas do primeiro ciclo e as que se sucederam no cotidiano escolar foram importantes para contribuir no esclarecimento das dificuldades em curso e na definição dos caminhos a serem percorridos.

Dessa forma, o diagnóstico foi sendo construído no cotidiano da escola, mediante as situações de aprendizagem, as dificuldades, as conversas informais e as expectativas externadas, além das informações coletadas no primeiro ciclo da pesquisa.

Nessa direção, o processo foi se constituindo na medida em que a análise foi se tornando mais sustentada pelo pesquisador coletivo e na medida em que as hipóteses de ação e esclarecimento foram produzidas e discutidas.

A materialização dessa investigação visa contribuir com a mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos, entre outros, em função de um projeto que exprima um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, supostamente melhor do que a que está estabelecida.

Neste contexto, é essencial que todo processo de pesquisa e de intervenção pedagógica esteja a serviço de uma educação emancipatória, que seja construído coletivamente, por isso, conforme já mencionado, o pesquisador coletivo, composto pelas professoras, é parte desse processo com vistas a discutir as questões curriculares e contribuir com a construção de uma proposta curricular da escola, solidificada em tais princípios.

### 3.1 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À EJA

As questões levantadas pelas participantes apontam a EJA como uma das categorias indicadas para análise, a qual está relacionada à percepção sobre essa forma de educação na vida dos jovens e adultos do campo. Assim, o Quadro 4 mostra as diferentes formas das professoras da escola compreendem a EJA, conforme sistemática da categorização para fins de análise.

**Quadro 4 - Percepções das professoras sobre a EJA**

<b>PROPOSIÇÕES DE CATEGORIZAÇÃO 1</b>			
Entrevista semiestruturada, questão: 7 – O que é a EJA, nos roteiros para professora e gestora?			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro ou significação: palavras; temas; proposições, incidentes críticos;</b>	<b>Unidade de enumeração ou contagem:</b>
Percepções das professoras sobre a EJA	Oportunidade	“A EJA é uma educação para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo”.	6

	Aprendizagem	“É um processo de ensino e aprendizagem que também está no cotidiano, não fica só na escola”.	1
	Jovens	“É uma modalidade procurada pelos jovens e adultos, mas recentemente pelos mais jovens”.	1

Fonte: pesquisa da autora (2014/2015).

Da categoria Educação de Jovens e Adultos emergiram do campo da pesquisa três subcategorias: *oportunidade*, no sentido dos sujeitos que não tiveram oportunidade; *aprendizagem*, considerando as diferentes aprendizagens que permeiam a formação do jovem e adulto; e *jovens* no sentido dos “novos” sujeitos da EJA, todas agrupadas por apresentar aproximações temáticas.

Os dados demonstram, no depoimento de 6 professoras, como ainda permanecem visões reducionistas com que, por décadas, foram vistos os estudantes da EJA, em trajetórias escolares truncadas, incompletas, as quais precisam ser superadas diante do protagonismo social e cultural dos tempos de vida desses sujeitos. Porém, a visão de 2 professoras indicam um novo olhar, em que jovens e adultos são vistos para além das carências, são reconhecidos em seus tempos e percursos de jovens e adultos.

Essa visão reforça os depoimentos na apresentação do projeto e nas entrevistas em que é destacada a importância da EJA: “*a educação de jovens e adultos sempre foi e será de muita importância para oportunizar e garantir educação para aqueles a quem não foi garantido acesso a escola*” (Professor vice-diretora - Maria Tânia em entrevista). A necessidade de avanços no trabalho desenvolvido pela escola é também evidenciada: “*a escola está de portas abertas para tudo que venha contribuir*” (Professora diretora - Maria Vitória em entrevista), ao tempo que validaram a materialização do processo na construção da Proposta Curricular da escola, a qual inicialmente seria um documento de referência para a EJA da escola, mas depois das contribuições do diálogo, se consolidou como proposta, considerando que “*a Proposta Curricular é também a identidade da escola, por isso a importância de sua construção coletiva*” (Professora vice-diretora - Maria Tânia em Entrevista).

Arroyo (2011) destaca que esse reconhecimento é uma questão de direito dos jovens e adultos à educação:

A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2011, p. 23).

É possível afirmar que a EJA somente será reconfigurada a partir de novos olhares que enxerguem a questão primordial para os sujeitos dessa modalidade: ter garantido acesso e permanência ao direito social que é a Educação, com qualidade, que extrapolam os limites da oferta de uma segunda *oportunidade* de escolarização, sobretudo, se esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além das carências, tendo maior visibilidade como sujeitos de inúmeras possibilidades.

Durante a observação da prática, foi notória a importância e a necessidade das professoras buscarem meios didáticos para trabalhar os conteúdos, através de situações que favoreçam a *aprendizagem* dos estudantes, articulando-a com outros espaços de vivências nos quais esses jovens e adultos estabelecem seus saberes e fazeres, concepção que se apresenta, ainda, como um grande desafio de ser incorporada nas pedagogias escolares.

Tal situação foi evidenciada na observação realizada na sala de aula da professora Maria Antônia (I Segmento da EJA - Estágios I, II, III), que atua em um segmento em que todas as disciplinas são trabalhadas por uma única professora. Na aula de Língua Portuguesa, a qual contava com 6 estudantes no dia da observação, a principal atividade estava relacionada ao uso do dicionário. A proposta era que os estudantes localizassem o significado das palavras colocadas no quadro, entre as quais presenciamos “trabalho” e, em seguida, registrassem no caderno os seus significados. Supomos que, ao final, cada um faria a socialização de um dos achados.

Infelizmente não pudemos ficar durante toda a aula, pois percebemos que os estudantes, especialmente os mais velhos, considerando uma faixa etária de estudantes frequentes entre 15 a 48 anos na escola, ficaram envergonhados com a presença da pesquisadora, visto que a atividade demandava que eles solicitassem a todo o momento a presença da professora, ao tempo que alguns preferiam não chamá-la. Ficavam calados, ora olhando para a folha de caderno em branco, ora olhando para as palavras no quadro, ora folheando o dicionário aleatoriamente, como se dali viessem as respostas.

A etapa de socialização da observação da prática, conforme Quadro 01 que sistematiza as atividades realizadas, foi importante para que a professora explicasse melhor a proposta da aula e também lançasse um novo olhar sobre a atividade. Após ouvir as informações coletadas

pela pesquisadora, a professora falou que na aula anterior da turma foi trabalhado um texto informativo sobre questões relacionadas ao trabalho, que envolvia as palavras utilizadas na aula, o qual foi lido e discutido com os estudantes. A aula observada tinha o objetivo de continuidade e sistematização, segundo a professora, e confirmou que, ao final, cada estudante socializou os significados encontrados.

O encontro de socialização dos dados da observação aconteceu de forma muito tranquila. Na oportunidade, algumas se posicionaram para também dizer como faziam, já que o uso do dicionário é uma prática constante na sala de aula. Assim, o grupo acrescentou que a retomada da aula anterior é necessária para todo e qualquer público, em especial na EJA, considerando as vivências e práticas que compõem o cotidiano desses sujeitos, levando-os, muitas vezes a, de fato, não lembrar o que foi trabalhado na aula anterior, principalmente se não foi significativo.

As contribuições continuaram com as provocações da pesquisadora sobre os textos utilizados para mobilizar os estudantes, no sentido de que se deve ir além do que está explícito, discutindo com os estudantes “o que está por trás”, “nas entrelinhas”, e assim ampliar o debate para questões relacionadas aos seus contextos de vida. “Trata-se de dimensão conscientizadora da educação que, por ter como ponto de partida a crítica política da realidade social vigente e, como ponto de chegada, a transformação participada desta mesma realidade” (BRANDÃO, 1983, p. 245), provoca a reflexão e contribui para a tomada de consciência dos sujeitos.

Outro aspecto discutido foi o fato de uma mesma atividade ter sido planejada para todos os estudantes de uma mesma turma que contempla diferentes estágios de aprendizagem, provocando as professoras a refletir sobre como olhamos nossos estudantes de forma homogênea, ainda que tenhamos o discurso das especificidades, singularidades e individualidades.

O grupo ainda sinalizou para a possibilidade interdisciplinar que a atividade desenvolvida na sala da colega oferecia, considerando o diálogo entre a Língua Portuguesa, a História, a Geografia e a Matemática, importante para a formação do sujeito, no sentido do conteúdo ser trabalhado em diferentes perspectivas, as quais podem contribuir para a aprendizagem do estudante.

A pesquisadora chamou a atenção que para a interdisciplinaridade efetivamente acontecer é necessário que a atitude interdisciplinar seja uma decorrência natural da própria origem do ato de integração, ou seja, da organização das disciplinas em uma proposta de

estudos. “Entretanto, essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (FAZENDA, 2011, p. 12). Com isso, compreendemos que se torna fundamental um enfoque interdisciplinar, pois somente ele irá possibilitar certa identificação entre o vivido, resultado da inter-relação de múltiplas e variadas experiências, e o estudado.

Apesar do perfil das professoras apontar a existência de profissionais pós-graduadas, conforme Quadro 3, reforçamos a importância e necessidade de formação continuada para que possam desenvolver um trabalho mais qualificado junto aos estudantes da EJA do campo, conforme já prevê algumas bases legais. É preciso entender que a formação continuada específica é imprescindível ao professor da EJA (tanto para docentes “veteranos” como para os “princípios”), a fim de alcançar a compreensão e atualização necessárias sobre diversidade de sujeitos, especificidades e de trajetórias escolares que compõem a EJA e assim poder atuar com base em uma metodologia condizente com essa modalidade.

Para as 6 das 8 professoras entrevistadas, quando perguntadas de que maneira a formação continuada poderia contribuir para a prática com jovens e adultos, as professoras reconheceram que não existe a formação, mas se empenham individualmente, conforme afirmou professora Maria Sônia em Entrevista: “*busco estar sempre aumentando o meu nível de conhecimento*”. Através desse depoimento, notamos que há um diálogo entre esse dizer e o que preconiza Paiva:

A formação continuada de professores tem-se mostrado [...] um rico processo de produção de conhecimentos sobre o que fazem, o que sabem e o que podem fazer professores das redes públicas, sempre que são desafiados para redizer o discurso da autonomia, a partir de seus próprios conceitos sobre o que é ser autônomo como professor (PAIVA, J. 2007, p. 29).

Nas condições em que é pensado e desenvolvido hoje, quase todo o trabalho das professoras da EJA provavelmente finda-se na sala de aula. Em sua formação inicial, a professora não foi preparada para estender essa educação para além dos limites do “ensino”, fazendo-se necessário uma formação de caráter contínuo que venha contribuir com esta realidade.

As professoras que se posicionaram quanto à formação continuada também apontaram os temas que gostariam que essas formações tratassem, a saber: atualidade sobre a EJA; questões relacionadas aos conteúdos; não permanência e diversidade, dos quais alguns foram trabalhados no encontro formativo, longe do “otimismo pedagógico”, sem a pretensão de

resolver problemas tão complexos que demandam tantos outros elementos para sua resolução, mas com a intenção de promover discussões, reflexões e caminhos possíveis para a mudança.

Duas professoras entrevistadas não se posicionaram quanto à pergunta. Uma preferiu não responder e outra disse querer se inteirar melhor, demonstrando pouco conhecimento sobre o direito ou uma possível despreocupação sobre a necessidade.

As questões observadas foram fundamentais para qualificar melhor o encontro formativo, o qual possibilitou discutir concepções e reflexões sobre a EJA à luz de Freire, Gadotti, Romão (2011); Arroyo (2011); Soares, L.,(2011) e tantas outras referências, no sentido de melhor encaminhar o processo de intervenção.

Como passo inicial para aprimorar suas práticas, convidamos as professoras a observar de forma crítica o que vem acontecendo no cotidiano da comunidade, pois não podemos pensar apenas nos procedimentos didáticos e conteúdos, os quais também precisam se relacionar a cotidianidade do jovem e do adulto. As professoras falaram das mudanças que veem ocorrendo na comunidade com a instalação das indústrias no decorrer dos anos e mais recentemente a invasão imobiliária. Também falaram da crescente população jovem que se reflete no público que vem à escola em busca de *“oportunidades de ascensão social, melhor emprego, melhores condições de vida e uma compreensão melhor da realidade em que vivemos”* (Professora - Maria Odete em Encontro Formativo).

Alguns depoimentos levaram a refletir sobre a importância de lançarmos um olhar para a EJA a partir do legado da Educação Popular (EP) e assim superar a negatividade ainda presente em muitas abordagens sobre os estudantes da EJA, ainda marcados pela visão de “carência”, reafirmando uma postura preconceituosa e estigmatizada.

O processo de intervenção provocou pensar sobre um processo de formação de professores da EJA que seja marcado pela intenção de auxiliar no processo de mudança social.

Para Giovanetti (2011):

[...] a formação de educadores de EJA ganha densidade teórica ao buscar interlocução com a filosofia e com as ciências sociais. Na filosofia encontramos os referenciais teóricos para a explicitação dos pressupostos que fundamentam nossa concepção de educação [...]. Nas ciências sociais, encontramos os referenciais teóricos para buscar a compreensão da complexidade dos dilemas presentes na sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social (GIOVANETTI, 2011, p. 249).

Não obstante, estabelecer a EJA na perspectiva da Educação Popular constitui-se como um caminho para promover maiores possibilidades para seus sujeitos, já que a *gênese* da EJA está exatamente na EP. Fugindo dos determinismos, defender a EP na EJA implica em concebê-la para transformação social para homens e mulheres que, como sujeitos históricos e sociopolíticos, contribuem para a construção da sociedade, mesmo sem dominar a leitura e a escrita. Significa acreditar em sua capacidade de superação dos dilemas inerentes à sua condição de exclusão social pelo viés da Educação.

Dando seguimento, as professoras da EJA da escola reconheceram não possuir uma prática de encontros coletivos, ainda que a escola possua coordenadora à noite, turno em que a EJA funciona, a qual justifica afirmando que sua carga horária é consumida pelas atividades administrativas, resolução de problemas diários na escola, entre outras atividades. Além disso, existe o problema de suspender as aulas para as reuniões, considerando que a carga horária noturna já é tão comprometida, devido ao horário que o transporte escolar chega e sai da escola com os estudantes e ao perfil desses sujeitos no sentido de suas atividades diárias e rotina de vida.

Tal cenário revela-nos uma realidade bastante comum na EJA do campo: a falta de encontros pedagógicos. Esta situação, muitas vezes, impede que problemas de ordem pedagógica sejam discutidos, encaminhados e resolvidos, contribuindo significativamente para a não permanência dos estudantes, mais uma vez excluídos socialmente. Para Freire (1996), os espaços de diálogos são importantes, pois promovem o encontro entre a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientando-se mutuamente para o mundo que é preciso transformar e humanizar.

Outro fator que também contribui para esta questão é que as professoras chegam à escola no transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação pouco antes da hora das aulas e logo depois delas retornam para casa, o que nos leva a refletir, entre outras questões que permeiam o exercício da docência no campo, a responsabilidade que recai sobre o professor de realizar um trabalho de envolvimento com o rural.

A discussão com o grupo permitiu pensar que ter vivido as mesmas experiências de vida do estudante não precisa ser necessariamente o ponto de partida para estabelecer um diálogo, aprender e ensinar, mas saber escutar, tentar entendê-lo em sua singularidade e em seu contexto de vida, possibilitando construir uma relação com esses estudantes que também se deparam com uma realidade escolar muito diferente de sua realidade. Por isso, quando

perguntadas o que a escola precisa ter para ser mais acolhedora, a professora Maria Emília em Encontro Formativo respondeu: “*professoras com compromisso, é isso que faz a diferença*”.

Duas das professoras que estão em sala de aula reconhecem que a não permanência na escola pode não estar apenas relacionada ao trabalho, mas também às questões pedagógicas. Segundo a professora “*depende muito do conteúdo e da maneira como é aplicado*” (Professora – Maria Sônia em Entrevista). Outra professora destacou a “*falta de condições dos estudantes para continuar por diversos motivos além da mudança e horário de trabalho; incentivo da família; desmotivação nas aulas; e outros*” (Professora – Maria Odete em Encontro Formativo).

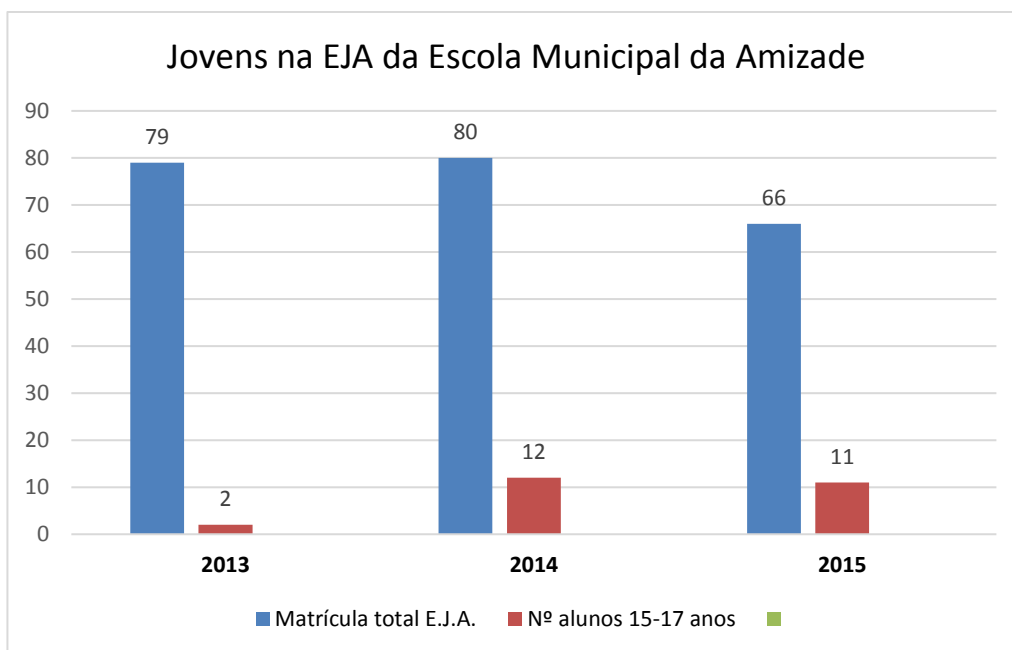
A observação do cotidiano e a relação de proximidade com a escola permite apontar que os motivos ligados ao trabalho estão relacionados ao cansaço, ao horário de trabalho que muitas vezes se estende, não sendo possível aos estudantes comparecer às aulas, ou tendo que chegar atrasado, levando-os à desmotivação. É observada pelas professoras a dificuldade desses sujeitos de acompanhar o desenvolvimento do curso, o que demanda um repensar da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, considerando a importância de se refletir sobre a escola na formação dos jovens, sob diferentes aspectos desse contexto, é que entendemos que o espaço escolar precisa ser redimensionado para dar conta das especificidades (SAVIANI, 1997b). Isso não significa que sua importância esteja limitada como meio facilitador do acesso ao trabalho na perspectiva de mercado; seu destaque está em ser um importante espaço de sociabilidade e provedor de aprendizagens e ensinamentos, mundo do trabalho.

Saber quem de fato são os sujeitos de direito da EJA é o começo mais indicado para configuração de um olhar específico sobre os sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Identificados em sua maioria pelas professoras da escola como: jovens e adultos, trabalhadores formais ou informais; donas de casa; negros e brancos; moradores do campo e com fortes relações de parentesco visualizadas na escola, onde podemos observar pais e mães, tios e tias, primos e primas, estudando junto com o filho no noturno “[...] *que independente da fase da vida que esteja, está disposto a enfrentar um novo desafio escolar*” (Professora - Maria Odete em Entrevista), os quais falam da escola com carinho, ao tempo que tecem queixas e revelam poucas esperanças sobre a rotina que os impede de se dedicar aos estudos.

As professoras também destacaram a crescente presença de jovens, também reconhecidos em algumas falas como adolescentes, entre 15 e 17 anos, na EJA, que chegam à escola cada vez mais cedo, os quais pararam de estudar recentemente e/ou são repetentes, em

sua maioria, egressos do “ensino regular” que, por fatores pedagógicos, econômicos, sociais, legais e estruturais, procuram ou são encaminhados para a EJA, demonstrando que esse fenômeno no campo não é muito diferente do que tem acontecido na cidade, conforme a observado na realidade da escola no Gráfico 1, a seguir.



Fonte: Divisão de Informações Educacionais (DIE) da Secretaria Municipal de Feira de Santana (2016).

Esses estudantes encontram-se desempregados, trabalhando formalmente na indústria, ou comércio, na prestação de serviços, ou na informalidade. Poucos desenvolvem atividade vinculada apenas ao campo; apenas 2 admitiram em 2015 serem trabalhadores rurais, apesar de identificarmos que algumas famílias da comunidade possuem como renda principal ou secundária a agricultura, ainda que seja via aposentadoria, demonstrando o vínculo econômico com a terra. Também percebemos no convívio com esses estudantes, que alguns ajudam no trabalho da “roça” no tempo livre nos fins de semana, sinalizando para as pluriatividades.

Nessa perspectiva, esses sujeitos sinalizam diferentes interesses que os levam até a EJA, entre os quais podemos destacar a oportunidade de um futuro melhor, aprendizado e trabalho. As professoras confirmam esse olhar dos estudantes no relato: *“eles vêm a escola como forma de possibilitar oportunidades, melhor colocação no mercado de trabalho, melhores condições de vida e uma compreensão melhor da realidade em que vivemos”* (Professora – Maria Odete em Entrevista). Dessa forma, a relação entre os processos de

trabalho e de produção de conhecimento deve ir além de uma formação funcional para o trabalho, seja ele formal ou informal.

Os jovens chegam à EJA, muitas vezes, desmotivados com a escola, com histórico de repetência, e perdidos em relação ao futuro, principalmente quanto às oportunidades de trabalho. Ainda assim, a escola é vista como uma possibilidade para superar o “trabalho pesado”, o pequeno retorno monetário e as incertezas sobre o futuro da agricultura familiar (CARNEIRO, 1997). Dessa forma, o investimento na educação, valor compartilhado pelos jovens e pelos adultos, está vinculado, entre outras questões, à condição de conseguir uma “melhor inserção” no mundo do trabalho, o que por vezes está associado ao abandono da atividade agrícola.

A tese corrente que converte associações positivas em nexos casuais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora à distribuição da renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Pelo exposto, concordamos que a realidade da inclusão ou da exclusão educacional foi sendo construída à margem da cidadania, da participação na renda e do acesso aos bens de consumo, sendo improvável a elevação da escolaridade sem a simultânea ampliação de oportunidade de trabalho, mudança do perfil de distribuição da renda e de participação política. Neste sentido, a educação sozinha não resolve os problemas do país, nem tão pouco a inclusão social. Ela é, quando de qualidade, um importante elemento, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexem diretamente no modelo econômico. Entendemos que a educação só contribuirá para o desenvolvimento do campo, se estiver associada à reforma agrária e a transformações profundas na política agrícola do país.

Geralmente reconhecidos na organização social do campo como membros da equipe de trabalho familiar, os jovens são aprendizes nos processos de socialização e de divisão das atividades agrícolas, ou, em realidades mais recentes, são um dos provedores da família por meio de atividades não agrícolas.

Os jovens modificam o cotidiano da escola e as relações que se estabelecem entre os sujeitos, exigindo uma nova proposta da escola, outra postura das professoras, e um jeito novo de conviver com estes estudantes. Nesse sentido, Giroux (1996, p.80) alerta que “os educadores precisam entender que as diferentes identidades entre os jovens estão sendo produzidas em esferas geralmente ignoradas pelas escolas” e que esses elementos da cultura popular local devem converter-se em sérios e importantes objetos do conhecimento escolar.

As preferências e manifestações culturais identificam os jovens como sujeitos participativos que interferem na sociedade, os quais muitas vezes são identificados na escola como estudantes-problema, que não tiveram “sucesso” no “ensino regular” e buscam superar essas dificuldades na EJA, a quem é atribuído de forma equivocada o caráter de aceleração e recuperação. Ainda assim, a existência de uma escola na comunidade com funcionamento noturno acaba sendo uma condição importante não só para os jovens e adultos, mas também para que os jovens de 15 a 17 anos deem continuidade as suas trajetórias escolares.

Outro aspecto a ser considerado é que a procura pela EJA por parte de todas as idades está relacionada com a crise pela qual a escola passa que também é social, política e econômica, e se reflete em “estudantes em situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Ainda na perspectiva do autor, nem sempre o “fracasso” é uma carência ou uma falta, pois o estudante que fracassa em uma escola, pode ter sucesso em outra; pode fracassar em um período de sua vida e em outro não. Dessa maneira, é importante perceber que a análise não pode se limitar apenas aos aspectos cognitivos, mas deve se estender aos aspectos individuais, sociais e econômicos.

Dessa forma, o desafio inicial de “[...] democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vem perdendo sua identidade, na medida em que essas oportunidades passam a cumprir funções de aceleração de estudantes jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127). A modalidade segue desafiada em ter que lidar com diferentes gerações, culturas e expectativas em relação à escola, que a tem destinado um crescente número de jovens levando a questionar sobre o que está ocorrendo com esta instituição, já que ela não está conseguindo atender plenamente às necessidades de uma parcela de sujeitos que poderia frequentar este espaço fora da modalidade EJA.

Para compreender como chegamos a este cenário legal, precisamos nos remeter ao debate sobre a identidade dessa modalidade, destacando principalmente a questão do limite mínimo da idade para matrícula, conforme Parecer CNE/CEB nº 6/2010. Tal parecer propõe 18 anos como idade mínima para ingresso na EJA, seja no Ensino Fundamental ou Médio, bem como revisão na LDB 9394/96 para elevação da idade mínima para participação nos exames de certificação. Esta proposta do Conselho foi rejeitada pelo Ministério da Educação, a quem cabe homologar as decisões do Conselho, permanecendo as idades já praticadas, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CEB nº 3/2010.

As professoras revelaram na discussão sobre a EJA que o aumento considerável de jovens na modalidade é uma realidade nova para elas, acostumadas com estudantes adultos

que haviam parado de estudar há muito tempo. Diante do novo contexto, o grupo compreendeu que essa nova relação professor-estudante precisa ser construída pela atitude de escuta<sup>30</sup>, respeito e por um querer saber mais sobre o outro por parte das professoras.

Dessa forma, é preciso estarmos dispostos a entender nesses “novos” sujeitos da EJA e suas idiossincrasias, o que demanda saber como eles veem a vida, a situação de suas famílias, suas trajetórias escolares, suas dificuldades, utopias, medos, desejos e as relações que estabelecem com o mundo. Não podemos ignorar que as amizades e os amores infantis e juvenis; os entusiasmos e as feridas; os fracassos e os sucessos participam tanto da formação dos sujeitos como das suas aprendizagens escolares. Assim, se apenas os rotularmos como estudantes-problemas, ou com dificuldades de aprendizagem, que estão em situação de fracasso<sup>31</sup> escolar, a reflexão será superficial e de pouca serventia.

Pelo exposto, analisamos que a educação possui o desafio de ressignificar a escola, considerando sua função social e cultural, vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes sujeitos e grupos sociais que habitam no campo. Por este caminho, consideramos que a EJA desenvolvida nesse espaço constitui-se em um desafio ainda maior para seus diferentes sujeitos, já que seus contextos e realidades são invisíveis às propostas de formação da escola. Mudar a perspectiva dos currículos escolares, especificamente na escola pesquisada, é o desafio que começa a ser enfrentado na medida em que o campo é considerado pelas participantes como uma das categorias essenciais a ser estudada, nossa próxima análise.

### 3.2 DIÁLOGOS COM A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO AO CAMPO

Apresentamos a continuação do quadro das categorizações que emergiram do campo em estudo, contendo as informações sobre o que as participantes revelaram sobre suas concepções de campo.

---

<sup>30</sup> Na perspectiva da escuta sensível de BARBIER (1993).

<sup>31</sup> Charlot (2000) não utiliza o termo fracasso, segundo o autor, o fracasso escolar não existe, o que existe são estudantes em situação de fracasso.

**Quadro 5 - Percepções das professoras sobre o campo**

<b>PROPOSIÇÕES DE CATEGORIZAÇÃO 2</b>			
Entrevista semiestruturada, questão: 4 – Qual seu entendimento de campo, formulário para professora e gestora.			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro ou significação: palavras; temas; proposições, incidentes críticos;</b>	<b>Unidade de enumeração ou contagem:</b>
Percepções das professoras sobre o campo	Lugar de especificidades	“Campo é o lugar onde as pessoas vivem devendo ser levado em conta às especificidades desse contexto”.	1
	Espaço integrado ao urbano	“Hoje é mais difícil o entendimento sobre campo, em razão da integração entre as áreas”.	1
	Lugar de moradia e trabalho	“Lugar onde as pessoas moram e trabalham, mas também moram, e trabalham na cidade”.	1
	Lugar de agricultura e criação de animais	“Região situada fora da cidade na qual os moradores geralmente se dedicam à agricultura e à criação de animais”. “Zona rural, lugar de cultivo de alimentos e criação para utilização pessoal”. “Região não urbanizada destinada à atividade de agricultura e pecuária”. “Lugar afastado da cidade, onde seus moradores trabalham com a pecuária e agricultura”. “É um espaço destinado à agricultura, pecuária etc. Onde é produzido grande parte dos alimentos”.	5

Fonte: pesquisa da autora (2014/2015).

Na categoria *campo* emergiram quatro subcategorias: lugar de especificidades; espaço integrado ao urbano; lugar de moradia e trabalho; lugar de agricultura e criação de animais.

As proposições apontam que a ideia de campo das professoras possui diferentes concepções, entre as quais o campo é visto com um *lugar de especificidades*. De acordo com a expressão de uma das professoras, de que “*campo é o lugar onde as pessoas vivem, devendo*

*ser levado em conta às especificidades desse contexto*” (Professora diretora – Maria Vitória em Encontro Formativo), evidencia-se o campo como um lugar de vida e não apenas um espaço de produção, sendo fundamental conhecer e reconhecer sua diversidade e seu potencial econômico, social, cultural e ambiental.

Sobre as especificidades do campo, recorreremos às considerações de Arroyo, Caldart e Molina (2004), uma vez que explicam que os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano, e que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

É necessário que o campo seja compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido de que sejam afirmadas suas identidades. Nesse sentido, cabe aqui o destaque para o histórico de origem quilombola da comunidade, informações que metade das professoras revelou não ter conhecimento: *“a escola não trata desta questão no seu âmbito e nem ajuda a comunidade a se posicionar como tal”* (Professora vice-diretora – Maria Tânia em entrevista). Com base nessa afirmação, confirma-se o distanciamento em relação às questões da comunidade, que poderiam ser utilizadas como elemento pedagógico.

As outras professoras relataram que fazem um trabalho que trata da realidade da escola: *“procuro valorizar a história da comunidade, levando a pesquisa e o conhecimento do assunto”* (Professora Maria Sônia em Entrevista), ao tempo que informaram a existência de uma formação que trata da relação étnico racial, oferecida pela Secretaria de Educação Municipal, que pode ajudar a escola a discutir a questão do negro. Porém, esse conhecimento não chega para todas as professoras, reforçando a necessidade da escola garantir os encontros pedagógicos, espaço de socialização e diálogo.

A realização de trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas pedagógicas da EJA carrega em si uma considerável complexidade, pois ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículo e práticas da EJA, os negros e negras são, em sua maioria, os principais sujeitos da EJA na escola pesquisada, coincidente com a realidade nacional. Tal evidência comunga com a defesa de Gomes (2011), quando assegura que, apesar da presença exponencial do negro na EJA, *“essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na Educação de Jovens e Adultos”* (GOMES, 2011, p.93).

Neste sentido, tanto a escola quanto as professoras são desafiadas. A primeira, na forma como é organizada historicamente, e estas no ritual homogêneo, fragmentado, descontextualizado e solitário da organização do trabalho pedagógico. Com isso, o repensar sobre um novo fazer envolve superar o amadorismo e a improvisação, bem como considerar questões socioambientais, culturais e políticas em que estão envolvidos os sujeitos do campo, espaço que tem passado por transformações, no caso da comunidade de Tanquinho e imediações, provocadas pela intensificação das trocas com o urbano. Fato este que necessariamente não se configura na extinção de seu sistema social e cultural. Apesar das mudanças de hábitos, costumes, e percepção de mundo, não implicar em ruptura decisiva no tempo e no conjunto do sistema social (CARNEIRO, 1997).

Assim, pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola para os sujeitos do campo que considere tal realidade, ao tempo que resguarde a identidade cultural dos que ali produzem sua existência é essencial. Destacamos que a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir muito além dela enquanto projeto educativo. Esse movimento ganha força na EJA, pois seus sujeitos, ao serem reconhecidos como protagonistas rompem com a estigmatização, o preconceito e a discriminação historicamente construídos.

Outra subcategoria indicada pelas professoras refere-se ao campo como *lugar de moradia e trabalho*, o que está diretamente relacionado ao fato de muitos jovens e adultos permanecerem morando e trabalhando no campo, ou morando no campo e trabalhando na cidade. Para umas das professoras, o campo é visto pelos estudantes como “*lugar onde as pessoas moram e trabalham, mas também moram, e trabalham na cidade*” (Professora – Emília em Entrevista), o que pode ser interpretado como uma nova realidade na qual esses sujeitos procuram conciliar morar na comunidade e desenvolver atividades agrícolas e não-agrícolas. Essa última pode ocorrer no campo ou na cidade, considerando a dinâmica de crescimento das atividades rurais não-agrícolas que chama a atenção para o processo de transferência de atividades urbanas, no caso da realidade estudada, atividades industriais.

Segundo Graziano (1997) e Carneiro (1997), o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola. É observado, em algumas realidades, a significativa redução de pessoas ocupadas na agricultura, ao tempo em que é ampliado o número de pessoas residentes no campo, desenvolvendo atividades não-agrícolas, bem como o

aparecimento de um grupo considerável de pequenos agricultores que combinam a agricultura com outras fontes de rendimento.

Nesse viés, a Educação do Campo em seu projeto de construção da identidade do campo apresenta como princípio a dimensão do trabalho, expressão das necessidades humanas, concebido como princípio educativo. Portanto, um contraponto em relação à atribuição de inferiorização dada ao trabalho do homem do campo, em específico na terra, e a alienação do projeto capitalista.

Para quem está atento ao fato, parece que presenciarmos um movimento de reorientação da capacidade produtiva da comunidade, sustentada em atividades econômicas ou mesmo hábitos culturais. É importante destacar na pluriatividade dos moradores do campo, uma estratégia que possibilita continuarem no campo, por não conseguirem sobreviver apenas da renda da terra, uma alternativa ao êxodo, ao desemprego e à agricultura dominante.

Aliado a isso, a permanência na comunidade de jovens e adultos é motivada pelas identidades apoiadas no pertencimento, no acolhimento familiar e na diminuição dos custos de vida, se comparados aos custos de uma migração definitiva para a cidade, vivendo em condições sub-humanas, amontoados em moradias apressadamente erguidas no perímetro urbano. Sobre esse aspecto, Nascimento reconhece que “Assim, sobrevivem vivenciando um doloroso processo de perda de identidade nos campos de refugiados nas periferias urbanas” (2013, p.34).

As cinco ocorrências de proposições das professoras, agrupadas por apresentar aproximações temáticas, da subcategoria *lugar de agricultura e criação de animais*, compreendem o campo com base em critérios meramente descritivo informado pelo paradigma que associa o rural ao agrícola, conforme os relatos nas entrevistas:

Região situada fora da cidade na qual os moradores geralmente se dedicam à agricultura e a criação de animais (Professora – Maria Odete); Zona rural, lugar de cultivo de alimentos e criação para utilização pessoal (Professora – Maria Inês); Região não urbanizada destinada a atividade de agricultura e pecuária (Professora – Maria Antônia); Lugar afastado da cidade, onde seus moradores trabalham com a pecuária e agricultura (Professora - Maria Sônia); É um espaço destinado à agricultura, pecuária...Onde é produzido grande parte dos alimentos (Professora - Maria do Carmo).

Tal ponto de vista contribui para que as mudanças que acontecem na comunidade e na vida dos estudantes são pouco contempladas no fazer pedagógico da maioria das professoras que trabalham na EJA da escola, as quais trabalham com a modalidade da unidade em um período que varia entre 1 a 24 anos, conforme Quadro 4. Como contemplar na escola os

contextos e as especificidades de jovens e adultos, se não é lançado um olhar sensível para tais realidades?

A falta de formação inicial e continuada para as professoras, que venham possibilitar para formação política e concepções, reconhecendo esses sujeitos como protagonistas, contribuem para permanecer a identificação do campo como um lugar apenas de produção.

Por sua vez, a comunidade parece saber que a escola é um instrumento para ensinar o código de símbolos e relações, para se aprender a lidar com o mundo. É o lugar específico onde a criança aprende o saber de que o adulto se reconhece precisando dominar cada vez mais, seja a linguagem (da língua e do cálculo), a fala dos símbolos, os segredos das regras de cidadania (BRANDÃO, 1983).

Pensar a escola do campo não é pensar um ideário pedagógico pronto e fechado; é pensar um conjunto de transformações que a realidade vem exigindo e/ou projetando para a escola. Sua presença na comunidade é importante para preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência, desde que mobilize o diálogo com a realidade e contribua para um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Dando seguimento às nossas análises, a observação da prática na sala de aula (II Segmento – 5ª a 8ª), tinha como objetivo evidenciar se o campo era compreendido como um espaço de experiências humanas, políticas e socioambientais na sala de aula. A aula observada era de inglês e contava com a presença de 11 estudantes, entre os quais estava a maioria de jovens. Alguns foram embora quando informados que, mais uma vez, não havia merenda, realidade muito comum na EJA.

É válido afirmar que a escolha da aula não foi por acaso. A ideia era observar como acontecia o diálogo entre a disciplina e a EJA do campo. A aula teve como principal objetivo a revisão de conteúdos trabalhados até o momento. Assim, os estudantes receberam um material impresso com um mural onde precisavam identificar os pronomes e verbos trabalhados, palavras e expressões que fossem familiares ao seu cotidiano.

Foi evidenciado que, em relação às questões gramaticais, as dificuldades eram muitas, considerando a complexidade de estudar um conteúdo em outro idioma de forma solta, sem nenhum tipo de contextualização. Imaginamos como foi o percurso até ali. Possivelmente, estudar os conteúdos a partir de outras metodologias e recursos talvez fosse mais atrativo e significativo para os estudantes, os quais questionavam a todo o momento: “por que estudar isso?”.

Porém, em relação ao trabalho com o vocabulário, os estudantes se mostram bastante motivados; logo identificaram as palavras que faziam parte do dia a dia como “*send*”, “*open close*”, “*on*”, “*off*”, “*menseger*” e outras, fazendo relação com às questões tecnológicas e concluíram que “são tantas as palavras em inglês que a gente às vezes usa e nem sabe que é”. Também demonstraram preferência pelo trabalho coletivo, procurando formar grupos para discutir e responder às questões propostas na atividade, independentemente da orientação da professora.

Durante as atividades, percebemos a ausência de um *link*, ou seja, uma ligação entre o conteúdo trabalhado com as questões do campo, apesar da professora considerar que o diferencial entre a EJA no urbano e no rural esteja em “atender as necessidades do estudante do campo em seu contexto” (Professora Maria Odete em Observação). Dito isso, a aula seguiu dialogando com as questões tecnológicas, deixando a desejar no que diz respeito à realização de algum tipo de atividade prática, já que a comunidade possui alguns problemas de acesso à internet e ao uso de operadoras de telefonia celular.

Percebemos também que não foi considerado o contexto atual do campo que apresenta mudanças nas relações sociais e de trabalho, com noções de “urbano” e “rural”, que não correspondem mais a realidades distintas cultural e socialmente, considerando que alguns estudantes revelaram trabalhar com máquinas em empresas onde palavras em outro idioma também estão presentes.

Frente a essa proposição, entendemos o quão necessário é discutir na escola as questões do campo como um espaço de vida e de direitos, entre os quais, de acesso à tecnologia de qualidade, e não apenas como um espaço afastado da cidade destinado à agricultura e à pecuária. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), “[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que produz através de relações sociais mediadas pelo contato com a terra” (p.34).

Cabe mencionar que a comunidade não possui outros espaços próprios e situações formais de escolarização além da Escola Municipal da Amizade, mas observamos, na comunidade, importantes momentos de persistente trabalho pedagógico, em uma clara evidência da educação não-formal, mesmo quando aparentemente invisível, mesmo quando oculto atrás da força de outras práticas, como o trabalho e os rituais coletivos, entre os quais podemos destacar as festas e as reuniões da comunidade.

A análise coletiva das informações, conforme Quadro 1- Atividades realizadas, produzidas na observação participante e na entrevista semiestruturada no que tange a

categoria campo, possibilitou às professoras refletirem sobre as diferentes concepções de campo e sobre o fazer em sala de aula. Algumas ficaram chocadas ao terem acesso às informações, com reações de surpresa e risos, como: “*foi eu mesma quem disse isso ?*” (Professoras - Maria Emília em Encontro de Socialização), referindo-se a concepção de campo informada na entrevista semiestruturada.

As diferentes concepções foram discutidas pelas professoras, as quais disseram que, apesar de perceber e sentir as mudanças na comunidade, reconhecem que existe uma visão construída de espaço rural que não mais corresponde à realidade e que elas precisam romper. Inquietamo-nos sobre tal realidade e refletimos sobre como é possível desenvolver um trabalho de valorização do campo na escola, quando determinadas concepções ainda perduram.

O grupo foi bastante receptivo nas considerações, reconhecendo a necessidade de ampliar o olhar sobre o campo e seus sujeitos, ao tempo que perceberam a importância de uma discussão e contextualização na atividade realizada na observação, destacando a realidade dos estudantes e seus outros espaços de aprendizagem para que, assim, o estudo da língua estrangeira e qualquer outro conteúdo viessem a fazer maior sentido.

A articulação do trabalho da escola com a comunidade também foi discutida. Neste momento, as professoras reconheceram a boa relação entre a escola e a comunidade, a qual vem se fortalecendo na medida em que ambas se conscientizam de seu papel, mas também pontuaram que é hora de retomar propostas conjuntas com a associação de moradores, igrejas, movimento negro, entre outros, no sentido de mobilizar os estudantes em relação às questões de cuidado com o lugar e respeito às pessoas. Assim, foi sugerido pelas professoras a retomada do ciclo de palestras, realização de seminários, além das discussões fomentadas em sala de aula.

O encontro formativo contribuiu, de forma significativa, com discussões a respeito do campo em um processo de construção coletiva, constituindo-se, portanto, em um cenário de investigação e ação no diálogo entre o espaço escolar e as questões acadêmicas.

Apesar da discussão sobre a concepção de campo já ter sido fomentada no encontro de socialização dos dados produzidos (entrevista/observação), retomamos a discussão para saber de que forma o grupo havia se apropriado dessas questões. A estratégia utilizada foi sistematizar as convergências e divergências em *slides* para melhor visualização e a partir daí gerar o debate.

Mais amadurecido, o grupo demonstrou consenso na medida em que expressou na fala da professora (Professora diretora – Maria Vitória em Encontro de Socialização): *“o rural não é apenas uma paisagem, a roça, ele é um espaço cheio de características particulares e de direitos das pessoas que vivem lá, apesar de muitas já não viverem da terra”*. Para Arroyo (2004), o sentido de utilizar campo e não mais o meio rural tem o objetivo de prover “uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (p. 25).

As professoras criticaram a visão ainda presente sobre o campo como um ambiente apenas natural, levando-nos a refletir sobre a complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos em relação às questões ambientais (LEFF, 2003). Para que isso seja possível, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola precisa contemplar a complexidade da problemática ambiental, pois é, em sua maioria, tratado de forma superficial e de pouco valor emancipatório. O diálogo seguiu em direção à ambientalização da educação, discutidas na perspectiva de Cavalcante (2006) e Luzzi (2003), em retomada ao debate sobre as questões socioambientais da comunidade na escola.

O grupo concordou sobre a necessidade de se repensar o papel da escola na formação de sujeitos emancipados politicamente. Mas as dúvidas surgiram sobre quais caminhos seguir. Concordamos que um passo seria compreender o currículo para além da esfera organizacional, meramente como instrumento pedagógico, mas carregado de sentidos e intenções. Sobre esse aspecto, Moreira (2001, p.74) diz que é preciso sair “da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional”.

Concordamos que outro passo seria refletir sobre a prática pedagógica (entendida como espaço de produção, transformação e mobilização), a qual deve contribuir para construção de relações democráticas no espaço escolar e que, segundo Sacristán (2000), gravita em torno do currículo que

Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e na escola (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Dessa forma, é importante refletirmos sobre a intencionalidade do trabalho pedagógico desenvolvido, o qual deve considerar as subjetividades dos valores, da sensibilidade e da

intuição, tão determinantes nas práticas sociais, educativas e culturais, fundamental na construção de novos e outros padrões, centrados na humanização, na relação com o ambiente e na diversidade cultural.

Sobre esse aspecto, compreendemos que é necessário que o currículo escolar seja construído a partir do diálogo entre os diferentes conhecimentos, os sujeitos e suas experiências de vida, e as leituras de mundo.

Assim, damos continuidade à análise das categorias emergidas no campo de pesquisa, considerando os desafios de pensar um currículo que dê conta de uma formação com princípios humanizadores e emancipatórios para jovens e adultos do campo.

### 3.3 DESAFIOS DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EJA DO CAMPO

Seguimos a apresentação do quadro das categorizações com a última categoria que emergiu do campo em estudo, que nos informa sobre as questões relacionadas ao currículo e ao processo de formação da EJA do campo.

**Quadro 6 - Contribuições dos conhecimentos trabalhados na escola**

<b>PROPOSIÇÕES DA CATEGORIZAÇÃO 3</b>			
Entrevista semiestruturada, questão: 16 e 8 – De que forma o conhecimento trabalhado na escola pode contribuir na formação dos jovens e adultos? Formulário para professora e gestora, respectivamente.			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro ou significação: palavras; temas; proposições, incidentes críticos;</b>	<b>Unidade de enumeração ou contagem:</b>
Percepções das professoras sobre a contribuição do currículo na formação da EJA do campo	Realidade/cotidiano do estudante	<p>“Quando trabalho com assuntos também ligados ao cotidiano dos estudantes, percebo que estou contribuindo”.</p> <p>“Se utilizarmos o cotidiano deles como referência, estaremos contribuindo”.</p> <p>“Considero assuntos que realmente façam parte da realidade dos estudantes, assim permitindo um melhor entendimento dos conteúdos”.</p>	3

	Conhecimento crítico	“Busco desenvolver o conhecimento crítico do estudante”.	1
	Necessidade do estudante	“Busco as necessidades dos meus estudantes para trabalhar em sala, e isso motiva a turma”. “É importante trabalhar de modo respeitoso e buscando atender às necessidades dos educandos para trabalhar em sala” “Tenho vários olhares para as diferentes necessidades dos estudantes dentro da escola. Muitas vezes, eles vão embora por não se sentirem atendidos em suas necessidades” “Estou sempre olhando as necessidades dos estudantes na escola, que muitas vezes refletem as necessidades de sua vida”	4

Fonte: pesquisa da autora (2014/2015).

A categoria *currículo* possui três subcategorias indicadas pelas professoras como sendo possíveis de contribuir na formação do sujeito da EJA, as quais estão diretamente relacionadas às questões pedagógicas e às subjetividades.

As três ocorrências da subcategoria realidade/cotidiano, agrupadas por apresentarem aproximações, em relação aos fatores externos/socioambientais, remetem a modos de vida individuais e coletivos, que revelam sobre o trabalhado na escola. Assim, as afirmações nas entrevistas: *“quando trabalho com assuntos também ligados ao cotidiano dos estudantes, percebo que estou contribuindo”* (Professora - Maria Sônia); *“se utilizarmos o cotidiano deles como referência, estaremos contribuindo”* (Professora – Maria Inês); *“considero assuntos que realmente façam parte da realidade dos estudantes, permitindo um melhor entendimento dos conteúdos”* (Professora – Maria Antônia), indicam que as professoras estão atentas à influência e à importância das vivências dos sujeitos no processo educativo.

Assim, a ampliação das práticas escolares, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que

permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem, representa possibilidades curriculares que podem contribuir para a emancipação humana. Sobre esse aspecto, solidarizamos-nos com Oliveira (2005, p.231) quando propõe que:

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos estudantes com os quais nos deparamos.

Consideramos que a dominação cultural tem sido um dos principais elementos do fazer pedagógico hegemônico, e sua superação precisa ser uma de nossas principais lutas no contexto do projeto de construção de escola e de sociedade mais democráticas.

Assim, o reconhecimento nos relatos das três professoras, pelo menos no que se refere à intenção sobre a vida dos estudantes como ponto de partida da prática pedagógica, é fundamental na trajetória escolar e no fortalecimento das identidades de mulher, de homem, de jovem, de trabalhador, de negro, entre tantas outras, de morador do campo.

Argumentamos aqui em favor de uma pedagogia crítica, conforme Giroux e Simon (2013, p. 209) “que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano que fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes”. Uma pedagogia através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados na sociedade.

Esse pensamento também se reflete sobre o conhecimento crítico, outra subcategoria identificada junto às professoras, evidenciada no seguinte relato: “*busco desenvolver o conhecimento crítico do estudante*” (Professora - Maria Odete em Entrevista), que sinaliza para uma educação baseada em uma pedagogia crítica que deve trabalhar para a construção e reconstrução social em benefício da liberdade humana e assim definir noções de saber e formas de aprender necessárias para o projeto de transformação social. Assim, ratificamos a partir dos pressupostos de Giroux e Simon que

Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante (2013, p.113).

Dessa forma, contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes significa: compreender seu entorno de forma crítica; se disponibilizar a novas aprendizagens; lutar por uma cultura que valorize a vida, e visualizar as possibilidades de melhoria das condições sociais. Nesse contexto, nem sempre o discurso da escola materializa-se em seu fazer, ficando muitas vezes no plano das intenções. No entanto, o contexto demanda por um currículo da escola que vá além da integração de disciplinas, instrumentos, técnicas e conceitos, mas que também possibilite o diálogo entre experiências, saberes e conteúdos escolares.

A última subcategoria indicada pelo grupo, com quatro ocorrências, refere-se a atender às necessidades dos estudantes. Assim, as participantes afirmam: *“busco as **necessidades** dos meus estudantes para trabalhar em sala, e isso motiva a turma”* (Professora – Maria Emília em Entrevista); *“é importante trabalhar de modo respeitoso e buscando atender às **necessidades** dos educandos para trabalhar em sala”* (Professora vice-diretora – Maria Tânia em Entrevista); *“tenho vários olhares para as diferentes **necessidades** dos estudantes dentro da escola. Muitas vezes eles vão embora por não se sentirem atendidos em suas **necessidades**”* (Professora diretora – Maria Vitória em Entrevista); *“estou sempre olhando as **necessidades** dos estudantes na escola, que muitas vezes refletem as **necessidades** de sua vida”* (Professora coordenadora – Maria do Carmo em Entrevista).

Tais relatos evidenciam um olhar sobre as necessidades dos estudantes, indicando que é preciso repensar a educação escolar, a qual é fragmentada, que prioriza o saber científico e o técnico em detrimento do saber prático, do mágico, do mítico, e ainda na contramão, desconsiderando o humano com seus erros e acertos.

Nesse caminho, para entender o universo da EJA, é preciso atentar para a diversidade que a compreende, considerar que cada estudante é um ser biológico, cultural e social, portanto, segundo Morin, “a condição humana deveria ser o objeto de todo o ensino” (2000, p. 15), pois, por vezes, o trabalho pedagógico não traduz os valores e as necessidades do lugar e não reconhece a ideia de uma educação baseada nos “valores da comunidade”, muitas vezes limitado ao que vem de fora, por exemplo, o livro didático.

Sobre esse aspecto, as professoras que estão em sala de aula são unânimes em afirmar que não utilizam somente o livro didático, mas outros materiais didático-pedagógicos, conforme é possível verificar, no depoimento em entrevista:

O livro didático não contempla tudo que é necessário para trabalhar com o estudante, então, por falta de livro didático adequado, às vezes é necessário utilizar outros recursos. A realidade dos estudantes também não aparece nos

livros. Observo que oferecer diferentes materiais didáticos torna as aulas mais prazerosas (Professora Maria Odete).

A crítica ao livro didático utilizado pela rede municipal sinaliza para o fato de que o mesmo não deve ser utilizado no contexto escolar de uma forma única e linear. Ou seja, outras fontes devem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da escola. Também foi possível discutir sobre o fato de não existir um livro didático para a EJA do campo, ainda que exista para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No tocante ao livro didático, vale dizer que atualmente é utilizado “EJA Moderna” da editora Moderna, que vem da Região Sudeste, da cidade de São Paulo e, não é considerado adequado pelas professoras, por ser considerado urbano, contemplar outra cultura, e os conteúdos não atenderem às necessidades dos estudantes, entre outras questões, sinalizando para um trabalho que, capítulo a capítulo, faz com que se aprenda a pensar em uma lógica sem crítica, dentro de um sistema de ideias e imagens uniforme, e sem conflitos.

Assim, na escolha dos conhecimentos que irão integrar o processo de escolarização dos jovens e adultos, em específico do campo, é importante considerar categorias como: a contextualização com o cotidiano; as habilidades e atitudes que podem ser formadas; a aplicabilidade na vida; os valores possíveis de ser desenvolvidos; e o diálogo entre os conteúdos com a realidade dos estudantes.

Para Saviani (1997a, p.66), “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa de ensino”. Nessa perspectiva, o autor reafirma o caminho em que deve ser considerado como conteúdo prioritário aquele que seja significativo e tenha relevância social para seus demandantes.

A ideia de diálogo entre os conteúdos sinaliza para integração, que é aqui considerada, na perspectiva das disciplinas incorporar conhecimentos diversos possíveis de serem articulados, possibilitando desenvolver a inter-relação entre os objetivos (LOPES; MACEDO, 2011), os quais podem contribuir para uma formação na perspectiva de ação socioambiental de maneira que os estudantes resolvam em sala de aula problemas reais do seu cotidiano.

Com isso, não apenas se desenvolve maior socialização dos estudantes, como se busca ajudar as pessoas a terem uma qualidade de vida melhor. Essa qualidade de vida é associada a novas habilidades e atitudes aprendidas pelo estudante vistas como possíveis de serem aplicadas no meio social (LOPES; MACEDO, 2011, p.125).

Partindo desse pressuposto, a escola precisa representar a vontade e o horizonte reais de vida e cultura das comunidades, o que muitas vezes vem acontecendo em atos isolados de algumas professoras, indicando a necessidade de organização de um pequeno sistema de ensino local, que dê identidade ao trabalho e que promova mudanças, ou seja, “um percurso que exige uma gestão consolidada em princípios democráticos que assegure a participação dos seus sujeitos e reconheça a singularidade dessa modalidade” (SOUZA, SOARES, CONCEIÇÃO, 2015, p. 165). Exercício necessário na EJA como forma de romper com modelos curriculares reproduzidos que ignoram as especificidades dos seus sujeitos e desvalorizam suas culturas.

Na contramão de um trabalho participativo e com identidade, seis professoras revelaram não conhecerem o PPP da escola, enquanto apenas duas afirmaram ter conhecimento, a gestora e uma professora recém-chegada à unidade escolar. A gestão da escola disponibilizou uma versão do documento, enquanto ainda estava em construção, com a promessa de entrega da versão final, o que até o fim do ano de 2015 não aconteceu, inviabilizando a análise documental coletiva do PPP, conforme havia sido inicialmente planejado.

A observação da prática referente à categoria currículo foi na sala do II Segmento (6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano), e reforça algumas questões observadas na entrevista e também apresenta outros pontos de análise e reflexão. Destacamos que apesar do olhar sobre as questões curriculares está presente em todas as observações, definimos um momento específico para essa categoria. Vejamos alguns deles.

Na aula regida pela professora Maria Emília, estavam presentes 9 estudantes e a professora estava trabalhando com operações matemáticas, em específico com o algoritmo. Identificamos durante a escuta da atividade que na aula o conteúdo não foi relacionado a situações problemas de qualquer ordem, apesar de saber que a professora tem a prática de trabalhar nessa perspectiva, considerado a vida dos estudantes, que são moradores do campo, mães, pais, jovens, adultos, trabalhadores e trabalhadoras, os quais produzem sua condição de existência.

Acreditamos que as diferentes concepções que compreendem o fazer dessa professora, possivelmente, refletem a tomada de diferentes caminhos em seu fazer pedagógico, indicando a necessidade de instituição de processos formativos que venham ajudar na reflexão dessas questões.

A aula contou com a apresentação da proposta de trabalho para a noite e imediatamente com a retomada da explicação da aula anterior; em seguida, foi colocada a atividade no quadro para que os estudantes copiassem e, logo depois, começassem a responder. Foi interessante mais uma vez observar o senso de coletividade dos estudantes, que sem nenhum comando, já se organizam em duplas para juntos responder a atividade. Alguns estudantes apresentaram dificuldades, outros resolveram as questões com facilidade. Mas, nem por isso, todos deixaram de receber o acompanhamento individualizado da professora, que finalizou a aula fazendo a correção no quadro.

Acreditamos que os estudantes dessa turma sabiam fazer contas, afinal, sobreviveram até os dias de hoje indo à feira e ao supermercado, sustentando ou ajudando a sustentar suas famílias, diante de seus contextos socioeconômicos, o que não sabem ou pelo menos possuem dificuldade é colocar o seu saber em diálogo com o que a professora busca, o que, na verdade deveria ser na ordem contrária.

Um comportamento que merece ser considerado foi o fato de identificarmos uma postura pouco cuidadosa da professora com relação ao acolhimento dos estudantes no início da aula, os quais chegam a sala de aula cansados e com o pensamento ainda em suas rotinas diárias e não foram recebidos com uma proposta que os fizessem envolver com aquele ambiente após um dia de atividades laborais de várias ordens; bem como a contextualização do conteúdo, deixando o trabalho pedagógico sem nenhum tipo de conexão. Ficamos refletindo sobre a perspectiva dos critérios utilizados, nessa situação, para que um conteúdo seja considerado válido para ser trabalho em sala de aula.

Na reunião de socialização da entrevista e da observação, a professora relatou que o objetivo naquele momento era ajudá-los na organização da operação matemática para realização do cálculo, pois apresentavam dificuldades e poderiam precisar fazer uma operação e estarem sem a calculadora ou o celular. Contudo, entendemos que se o ensino da aritmética estiver constantemente vinculado a situações do cotidiano desses estudantes, aumenta a possibilidade do interesse e a qualidade desses pela aprendizagem.

A utilização da técnica de pesquisa nesse contexto nos chama a atenção para o fato de que, embora esteja delineada uma concepção de currículo, é preciso estar atento às práticas pedagógicas, pois são estas que refletem a concepção de homem, mundo e sociedade que permeiam o fazer e constituem verdadeiramente a opção curricular (SACRISTÁN, 2000).

A observação na sala de aula e no próprio cotidiano da escola deixou claro que os estudantes percebem de alguma forma que o saber necessário à reprodução da vida é muito

mais amplo do que o mero “estudo na escola”, o qual nem sempre corresponde às necessidades e expectativas, o que certamente contribui para o desinteresse e não permanência.

Ainda que as trocas populares de saber não fossem objeto direto da observação na escola, por toda parte foram encontradas. Aos poucos foram observados certos métodos criativos de educação entre os estudantes, a exemplo de roda de conversas, costumeiras na comunidade, ainda que nomes como Paulo Freire entre aquelas sujeitos fossem desconhecidos. Cabe fazer esse destaque em razão da sua importância para um projeto de educação que valoriza os saberes construídos na coletividade.

O encontro formativo no que diz respeito às questões curriculares, trabalhadas na perspectiva de Oliveira (2007), Lopes e Macedo (2011), Arroyo (2013), Sacristán (2000), trouxe como destaque a forma como o contexto sociocultural é ainda pouco considerado no trabalho pedagógico, sendo consenso das professoras repensar as questões relacionadas à formação dos estudantes em relação ao seu cotidiano; às suas necessidades de aprendizagem; aos conteúdos e as práticas, tendo em vista dar conta da complexidade de um grupo de sujeitos, que demanda da escola o reconhecimento a igualdade no que tange ao direito e a diferença no que diz respeito as suas especificidades.

O momento também foi oportuno para apresentar a Proposta Curricular EJA do MEC (BRASIL, 2001; 2002), já que a ideia era apresentar um documento de referência que configura a maior parte dos currículos utilizados em projetos e propostas curriculares, e propor um debate sobre as formas culturais de organização da escolarização.

O grupo considerou importante conhecer esse documento de referência e ficaram inquietas por em sua estrutura apresentar indicação de conteúdos e objetivos de ensino e, ao mesmo tempo, destacar a autonomia do professor para concretização de seu fazer pedagógico, algo considerado contraditório.

O encontro seguiu com o relato das professoras sobre as expectativas dos estudantes sobre a escola, os quais querem aprender a dominar: a leitura, a escrita e o cálculo, e esperam um ensino que os ajude a serem capazes de lidar melhor com as mudanças do rural, e com os termos e as regras das relações urbanas.

Neste sentido, o grupo evidenciou preocupação sobre o melhor caminho a ser tomado na formação de sujeitos com vistas à emancipação política. Concordamos que um passo seria compreender o currículo para além de um instrumento pedagógico, mas carregado de intenções. Outro passo seria refletir sobre a prática pedagógica, entendida como espaço de

produção, transformação e mobilização. E, por fim, mas não encerrando o debate, um olhar sobre a organização do trabalho pedagógico.

De forma, a nosso ver, corajosa, as professoras reconheceram que têm trabalhado apenas na perspectiva disciplinar, e que há algum tempo não desenvolvem atividades com a comunidade, argumentando que a rotina na escola, já explicitada no decorrer do texto, dificultam tais propostas.

Discutimos que uma possibilidade a ser considerada para outro caminhar seria o trabalho integrado com base nas disciplinas acadêmicas, uma retomada da essência do trabalho interdisciplinar. Aqui podemos envolver o debate sobre a relativa aceitação dos muitos saberes como igualmente válidos como conhecimentos; o universalismo de considerar a existência de alguns saberes superiores aos demais, legitimados como conhecimentos, vinculados à libertação humana, à mudança na estrutura social e econômica, entre outros.

Neste contexto é possível afirmar que “as disciplinas nos formam e se conectam com as demandas sociais; estão em constante modificação e, muitas vezes, ao organizarmos o currículo de forma integrada produzimos novas estruturas disciplinares” (LOPES; MACEDO, 2001, p.140). E mais que isso elas podem produzir outros efeitos sobre os sujeitos e o social, cabendo-nos estar atentos a quais finalidades esses efeitos se vinculam para então atuarmos com vistas a ampliar o que compreendemos como justiça social e democracia.

Dessa forma, a proposta curricular da EJA pode ser pensada a partir do diálogo entre os conteúdos escolares e as experiências e vivências sociais e culturais dos estudantes, o que demanda perceber as conexões existentes e possíveis de serem tecidas entre o universo cultural dos estudantes da EJA e o universo da cultura da escola.

#### 4 O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EJA DO CAMPO EM MA PERPSECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo, para que a  
manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo,  
entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se  
erguendo tenda, onde entrem todos, se  
entretendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(JOÃO CABRAL DE MELO NETO, 1964).

A essência poética do autor tenta desvendar os elementos concretos da realidade, mostrando-nos a importância do trabalho coletivo. O poema, em uma de suas muitas interpretações, apresenta questões de ordem social, as quais, ligadas por fios de solidariedade e comprometimento, podem modificar uma realidade.

Sentimentos estes que nos tomam ao pensarmos na formação de jovens e adultos do campo com base na trajetória de professora/pesquisadora, a qual impulsionou a proposta inicial de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos desde 2013, com o ideal de dar continuidade ao processo de reflexão e materialização coletiva de possibilidades curriculares para esses sujeitos. Nesse caminho, os rigores acadêmicos foram seguidos para garantir o caráter científico, com base na ética e no respeito aos sujeitos da EJA, através de comportamentos que consideram basilar para quem trabalha com Educação: uma escuta sensível, um olhar crítico e uma postura cuidadosa com as participantes a fim de

responder ao problema de pesquisa que questiona as contribuições do currículo no processo de formação da Educação de Jovens e Adultos do campo.

Consideramos que ainda é recente no campo das reflexões sobre a EJA o reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos de direito, os quais são submetidos a propostas e práticas inadequadas aos seus perfis socioeconômico-culturais, com destaque para os sujeitos do campo quanto às suas possibilidades, expectativas e necessidades reais.

Neste capítulo, verificamos as respostas do pesquisador coletivo sobre possibilidades curriculares que podem ser disponibilizadas aos estudantes da EJA, as quais devem superar a infantilização, conteúdos inadequados, formas de abordá-los, dentre outras questões pertinentes à formação do sujeito da EJA do campo.

Dessa forma, ao concordarem em considerar o contexto de vida dos estudantes como fundamental no desenvolvimento do trabalho de formação escolar, as participantes que estão em sala de aula revelaram o que priorizam nas aulas, conforme Quadro 8, a qual está diretamente relacionada a “Percepções das professoras sobre a contribuição do currículo na formação da EJA do campo”.

#### Quadro 7 - Considerar o contexto de vida na seleção de conteúdos

Resultantes da entrevista semiestruturada com as professoras que estão em sala de aula, questão 12 – Ao considerar o contexto de vida dos estudantes, quais conteúdos e temas são considerados em suas aulas?	
Participante	Prioridade na sala de aula
<b>Maria Antônia</b>	“As questões relacionadas ao trabalho que desenvolvem; adição e subtração; resolução de problemas matemáticos. Acho importante trazer esses destaques, pois boa parte atua como trabalhador informal”.
<b>Maria Sônia</b>	“Trabalho conteúdos e temas conforme o proposto nas respectivas séries”.
<b>Maria Emília</b>	“Foco na leitura e nas quatro operações”.
<b>Maria Odete</b>	“Acho importante considerar: meio ambiente, saúde, qualidade de vida, trabalho, direito do trabalhador, respeito pelas pessoas, cuidado com a comunidade e com a escola”.
<b>Maria Inês</b>	“Priorizo trabalhar as quatro operações, penso que são essenciais”.

Fonte: pesquisa da autora (2014/2015).

Tais contribuições para o debate nos revelam que, apesar da intenção de desenvolver um trabalho de formação para emancipação humana do jovem e do adulto do campo, por vezes na prática o trabalho desenvolvido deixa transparecer visões de um currículo que se limita à seleção de conteúdos; à preocupação com a inserção do estudante no mercado de

trabalho e à organização do ensino de forma compartimentalizado. Ainda percebemos que encontram dificuldade para o efetivo exercício de selecionar conteúdos a partir do que os estudantes apontaram como importante para suas vidas e de contribuir com a promoção de mudanças, estando a prática docente centrada, na maioria das vezes, apenas no que elas identificaram como essenciais.

Na verdade, não estamos surpresas, uma vez que este é um cenário comum na EJA, o qual reflete que a “boa intenção” das professoras em ensinar não é suficiente para garantir um trabalho que contribua para a vida desses estudantes, considerando que precisamos estar atentas aos ensinamentos freirianos de que “a pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 32).

Esse cenário de alguma forma denuncia como a modalidade tem sido tratada na formação inicial de professores, no que tange ao trabalho das instituições de ensino superior, e na formação continuada nas redes de ensino responsáveis pela Educação Básica, sendo ainda tratada muito aquém de sua importância. Conforme Ventura (2012, p.76), [...] “a questão da formação de professores para a EJA está inserida no quadro mais amplo das luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores”.

É importante pensar que as professoras regentes da EJA da escola representam uma realidade de professores que trabalham no mínimo 60 horas semanais, algumas já falam em querer se aposentar, o que associado às questões de formação, dificulta o reconhecimento da EJA como um campo diferenciado no âmbito da Educação Básica com características e possibilidades próprias.

No relato das professoras é destacada a questão do trabalho, compreendido nessa perspectiva como sinônimo de emprego ou ocupação, que reflete uma das expectativas dos estudantes em relação à escola, a qual sozinha em nada pode ajudar na permanência na roça e na melhoria ali das suas condições de vida. Porém, em uma perspectiva crítica, é possível utilizar a dimensão trabalho como elemento pedagógico, considerando que é por meio do trabalho que o homem transforma o seu lugar e se relaciona com outros homens para a produção de sua existência, podemos destacar o reconhecimento do trabalho como categoria fundamental à compreensão dos processos sócio-históricos.

Nesse sentido, é fundamental compreender que na construção da identidade do campo o trabalho, concebido como princípio educativo, contribui no processo de afirmação dos sujeitos para que enfrentem as representações que os inferiorizam; a ausência de políticas que

os considere no processo de elaboração, saberes, valores, projetos de desenvolvimento; e as concepções que negam o campo como espaço de vivência.

Reconhecemos o esforço feito pelas professoras na tentativa de contemplar tal especificidade, entre outras, que chegam à escola com os diferentes sujeitos, demonstrando preocupação e sensibilidade em relação à construção de um projeto de escola que realmente contribua com a formação do estudante.

Assim, ao considerar a realidade dos estudantes jovens e adultos no currículo escolar, é fundamental considerar a relação com o mundo do trabalho, pressupondo que o trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido, e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado (VENTURA, 2012).

Esse processo contribui para tessitura de conhecimentos, que representa possibilidades para superação dos problemas marcados pela concepção dominante, predominante nas propostas curriculares que, com fragmentação do conhecimento, e organização do currículo que privilegia o caráter científico, tecnicista e disciplinarista, compromete o diálogo entre as experiências e os saberes anteriormente construídos pelos estudantes e os conteúdos escolares.

De acordo com Oliveira (2007a):

O conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. A ideia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem — cumulativos e adquiridos — segundo o paradigma dominante (OLIVEIRA, 2007a, p.86).

Segundo entendemos, a perspectiva de construção do conhecimento tecnicista pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais elementar dos saberes ao mais complexo que se deve ter acesso. Já a proposta de tessitura do conhecimento, segundo Oliveira (2007a, p. 86), propõe:

Que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe (OLIVEIRA, 2007a, p.86).

Dizer algo a alguém só provoca aprendizagem quando o que foi dito possa ser articulado com os objetivos daquele que escuta. Assim, os processos de aprendizagem vivenciados, sejam eles formais ou informais, só possuem significados para aqueles que aprendem quando as informações dialogam com as recebidas do exterior da escola, ou seja, da comunidade, da televisão, dos amigos, da família, entre outros.

Todos os aspectos da realidade contribuem para a tessitura das redes de subjetividades que cada um é e das redes de saberes que as constituem (SOUZA SANTOS, 1987). Portanto, limitar o fazer pedagógico aos conteúdos formais de ensino representa um comprometimento não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas, mas dos próprios sujeitos, pois fragmenta suas existências em pequenas unidades incompatíveis com a complexidade humana.

Nesse caminho, é necessário refletir sobre a organização curricular tradicional, pautada em princípios científicos, o que envolve não apenas integrar conteúdos das diversas áreas, mas refletir sobre a própria seleção desses e a organização à qual são submetidos os saberes que integram as propostas curriculares.

#### 4.1 POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA DO CAMPO

Em nossos estudos, percebemos que toda forma de proposição de organização curricular considera importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, os diferentes modos de interpretar a integração demonstram que nem sempre está associada às perspectivas críticas, sendo necessário agrupar as diferentes propostas em função dos princípios.

Por isso, não daremos destaque à integração pelas competências e habilidades, pois trata-se de uma perspectiva instrumental de currículo, não sintonizada com enfoques críticos. Destacaremos, conforme Lopes e Macedo (2011), a integração com base no interesse dos estudantes e na vida social; e na integração com base na lógica das disciplinas acadêmicas, as quais, na prática, podem assumir múltiplas características.

Na integração com base no interesse dos estudantes e na vida social, podemos incluir temas geradores, projetos e temas transversais. As atividades, nessa modalidade e em sua essência, devem ser organizadas estritamente em função das necessidades dos estudantes, cabendo ao professor orientar a inter-relação dos saberes necessárias às soluções dos problemas e das questões identificadas, proposta que também nos identificamos pelo enfoque político, essencial em uma perspectiva crítica.

A efetivação dessa proposta na escola, conforme seus princípios, demanda que as condições de trabalho sejam modificadas, entre as quais podemos destacar a priorização e um repensar sobre o planejamento; o fim da normatização de livros e provas, constituindo-se em desafio implementar essa reorganização curricular, considerando o contexto atual da escola investigada, conforme relato do pesquisador coletivo durante a intervenção.

A possibilidade de que a integração possa ser pensada a partir de princípios diversos daqueles situados nas experiências e interesses dos estudantes não é frequentemente considerada, mas foi apontada de diferentes formas (entrevista, observação e encontros) durante o processo de pesquisa com o pesquisador coletivo, evidenciado aqui na entrevista semiestruturada, no quadro 8, logo abaixo, a qual está diretamente relacionada a “Percepções das professoras sobre a contribuição do currículo na formação da EJA do campo”.

#### Quadro 8 - Como os conteúdos são trabalhados na sala de aula

Resultantes da entrevista semiestruturada, questão 13 – De que forma os conteúdos são trabalhados na aula?	
Professora	Como os conteúdos podem ser trabalhados na sala de aula
<b>Maria Antônia</b>	“Nas disciplinas e de forma interdisciplinar quando possível”.
<b>Mara Sônia</b>	“Nas disciplinas através de aula expositiva, atividade xerocada, atividades em grupo e seminários”.
<b>Maria Emília</b>	“Trabalho os conteúdos pertinentes à disciplina que eu ensino e me utilizo da aula expositiva, atividade no quadro e da atividade digitada”.
<b>Maria Odete</b>	“Na disciplina que trabalho, dialogando com outras disciplinas e com o que os estudantes vão trazendo para a sala de aula”.
<b>Maria Inês</b>	“Nas disciplinas”.

Fonte: pesquisa da autora (2014/2015).

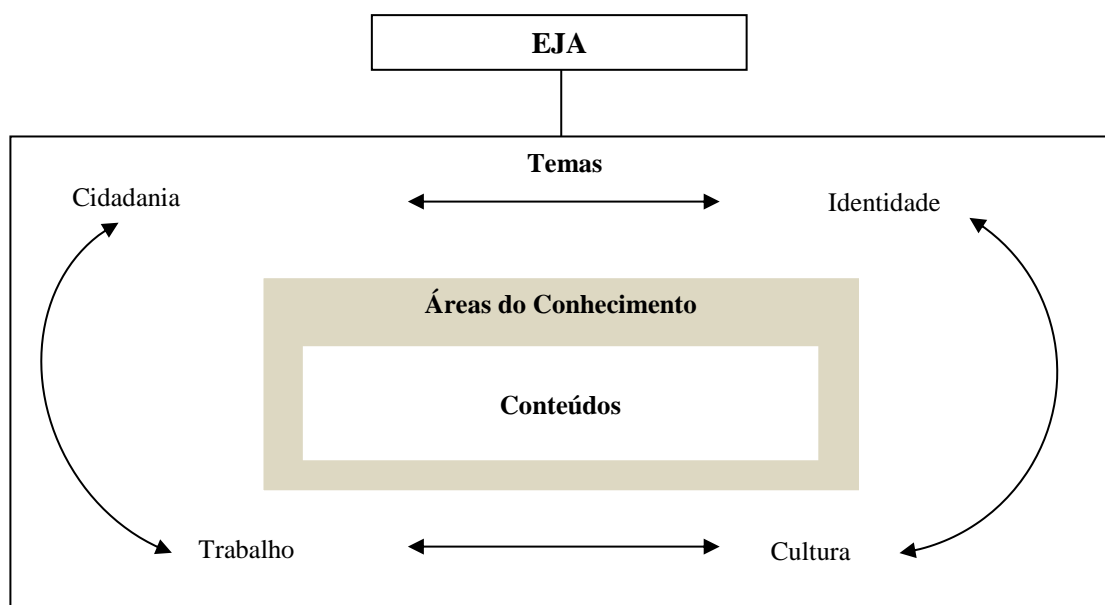
O depoimento das professoras chama a atenção para o fato de que proposta de integração com base na lógica das disciplinas acadêmicas não pode ser pensada apenas quando uma disciplina escolar, uma vez que incorpora objetivos de formas de conhecimentos diversos, genuinamente articulados, o que representa inter-relações. A integração pressupõe o mínimo de subordinação a temas gerais, os quais podem ser eleitos a partir das realidades, necessidades e expectativas dos estudantes, possibilitando um maior controle por parte dos sujeitos, professor e estudante, intelectuais transformadores do processo.

No processo de intervenção, foram muitos os temas identificados, porém emergiram alguns considerados pelas professoras de maior relevância por sua abrangência: Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho, vinculados a Educação do Campo não no sentido de se limitar

a esse debate, mas de considerá-lo como essencial em seus diálogos e perspectivas. Os temas já apareciam aleatoriamente nas práticas escolares da modalidade de forma pontual nas sequências didáticas das diferentes disciplinas, bem como, no cotidiano da escola.

Aqui temos a oportunidade de sistematizar as discussões em torno de como pode ser organizado o currículo escolar, chamando a atenção para o fato dos conteúdos estarem no centro do fluxograma, o que não significa que eles são centrais nessa proposta, e sim fazem parte de um fluxo: EJA → Temas → Áreas do Conhecimento → Conteúdos.

### PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Fonte: pesquisa da autora, 2014/2015.

A estrutura pensada a partir do diálogo com as professoras, com vistas a um novo fazer, contribui para reflexões futuras sobre uma reorganização curricular da escola, flexibilizando as disciplinas das áreas de conhecimento e os conteúdos, sem seguir a rígida divisão, possibilitando diversos níveis de abrangência, aprofundamento e organização da EJA.

Foi definido que a cada semestre um tema seria desenvolvido em cada segmento, Assim, o I Segmento, que compreende os Estágios I, II e III, trabalharia no primeiro e no segundo semestres as temáticas de Identidade e Cultura, respectivamente, enquanto que o II Segmento, que compreende os Estágios IV e V, teria para o primeiro semestre a temática Trabalho e para o segundo Cidadania. Tal proposta não impede o diálogo entre as temáticas e

com outras que possam surgir, e pretende fortalecer o debate sobre as questões socioambientais.

É importante dizer que foi resguardado a liberdade e a autonomia das unidades escolares, para as quais foi mantida a organização por meio de disciplinas, ou conforme planejamento, que a escola e/ou a rede venha fazer, em um novo refletir.

Tal perspectiva adotada pelo pesquisador coletivo situa-se nas mais variadas propostas de interdisciplinaridade, conforme afirmam Lopes e Macedo (2011):

Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações (LOPES; MACEDO 2011, p. 131).

Para realização de tal proposta, é necessário contar com a competência dos professores, o que demanda formação continuada; que seja reconhecido o caráter parcial e relativo da disciplina, a ideia de incompletude; que o trabalho seja orientado pela pesquisa para a resolução de problemas, os quais devem ser reais e originados da vida social; e que as disciplinas possam dialogar sem negá-las, a partir do que é possível.

Integrar a partir da interdisciplinaridade significa alcançar um nível de profundidade, capaz de fazer emergir potencialidades dos estudantes até então não reveladas, um processo de autodescoberta e de interação com o outro, dificultado pela ordem cultural estabelecida. Mas estamos cientes de que esse trabalho requer um novo olhar do professor, disposto a aprender com o estudante e ajudá-lo na sua descoberta, e a ter uma mudança de atitude diante das disciplinas (FAZENDA, 1995).

Dessa maneira, o desenvolvimento da interdisciplinaridade demanda articulação dos diversos campos disciplinares, bem como dos instrumentos, técnicas, conceitos. A incorporação implica crítica do que é incorporado, comparação e julgamento para escolha do que é mais adequado ao objetivo em questão. Para Lopes e Macedo (2011, p. 133), “trata-se de uma religação de fronteiras entre conhecimentos, interpretados como isolados ao longo do tempo, sendo capaz de gerar um enriquecimento – e não uma superação – das disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar”.

No discurso de nossa pesquisa, constatamos que muitas são as críticas tecidas à interdisciplinaridade, seja pelo idealismo, seja pela não problematização e políticas que sustentam a organização disciplinar. Porém, as formas atuais de conceber o espaço e o tempo

sugerem modificações na estrutura curricular, abrindo espaço para que além da escola, os estudantes possam também participar da seleção do que vão estudar. Em se tratando do campo, podemos dizer que as questões ambientais, o trabalho e a violência podem ser uma boa porta de entrada à discussão da realidade em que nossas ações educativas se inserem, conforme contribuições das professoras.

Durante o encontro formativo, no debate sobre os conteúdos considerados importantes para a formação na EJA, as professoras discutiram sobre quais conteúdos seriam considerados essenciais para constituir a formação do atual grupo de estudantes da escola. Em exercício coletivo, elencaram possíveis conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo, considerando as discussões realizadas. Segundo o combinado, a relação deve ser constantemente refletida e anualmente reelaborada de forma coletiva em função dos novos sujeitos que todos os anos chegam à EJA da escola.

Segundo Ventura (2012),

Nesse horizonte, a flexibilidade na organização curricular na EJA deveria pautar-se em uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências que esses estudantes trazem para a escola. Dessa forma, é importante que os processos de ensino-aprendizagem valorizem os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida (sob o aspecto histórico, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais. (p. 10)

Em outras palavras, a reflexão sobre uma perspectiva emancipatória na educação nos conduz a pensar nos modos como esses sujeitos constroem suas vidas, o que implica em uma ação educativa que reconheça o estudante da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura.

Passos iniciais foram dados na Escola Municipal da Amizade, na qual se fizeram urgentes reflexões sobre o seu fazer, devido aos processos de mudança que envolvem as relações sociais, culturais, econômicas e de trabalho da comunidade. Tais entendimentos trazem urgências para a elaboração de uma proposta curricular, até então inexistente na escola, no sentido de que contribua para o diálogo com os saberes, valores, crenças e experiências, reconhecendo-os como presentes nos grupos sociais, das escolas, dos professores e dos estudantes, assim relevantes para a ação pedagógica, superando o formalismo e a fragmentação que caracteriza parte das propostas curriculares.

É bom lembrar que alguns dos problemas enfrentados nas escolas do campo decorrem exatamente da organização curricular que desconsidera a pessoa que vive e aprende no mundo, daquela que deve aprender e apreender os conteúdos trabalhados na escola. No caso da EJA, deve ser destacado o fato de que a idade e vivências socioculturais dos estudantes, geralmente, são ignoradas, mantendo-se nos currículos a lógica da escola “regular”.

Dito isso, compreendemos que é necessário atentar para a complexidade desses sujeitos de estar no mundo, da vida cotidiana, das aprendizagens que nela ocorrem; e superar as práticas distantes dos perfis socioeconômico-culturais quanto às possibilidades e necessidades reais, comum às propostas curriculares que fragmentam o conhecimento e a organização do currículo.

Segundo Oliveira (2007a),

Esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular, requer o estudo e o interesse no fazer aparecer as alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2007a, p.11).

Portanto, corroboramos com Oliveira que uma prática curricular que queira promover mudanças na vida dos jovens e adultos do campo tem seu ponto de partida no saber dos sujeitos praticantes e pensantes do currículo, sendo tecida há cada momento. Nessa perspectiva, emerge uma compreensão de currículo, construído não seguindo modelos pré-estabelecidos, mas fruto de um processo em que os praticantes do currículo ressignificam suas experiências e vivências e a partir dos saberes e fazeres de seus cotidianos.

Significa dizer que, quanto maiores as possibilidades apresentadas pelo currículo da escola para dar conta da diversidade, mais o estudante estará inserido na escola. Assim, quanto mais linear e fechado for o currículo formal, menor serão as associações com o cotidiano. Dessa forma, uma proposta curricular, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, precisa dialogar com aquilo que ela é, ou vem se constituindo.

Nesse sentido, foi importante contar com o olhar das participantes na sistematização do documento que ficou sobre a responsabilidade da pesquisadora. Algumas já possuíam uma ideia de como a proposta curricular da escola poderia ser estruturada, conforme Apêndice F, o que ajudou na hora de definir coletivamente, ficando inicialmente assim estruturada: Apresentação; 1. EJA do campo, 1.1 Os sujeitos de direito da EJA, 1.2 O professor e a professora da EJA; 2. Orientações curriculares para a EJA; 2.1 Integração curricular na

perspectiva das disciplinas, 2.2 Organização curricular; 3. Avaliação e planejamento; 3.1 Acompanhamento da aprendizagem; Considerações; Referências.

A avaliação desse segundo ciclo, fundamental em processos participativos, também contribui para esse momento, tendo em vista que aqui as professoras que participaram do Encontro de Socialização tiveram a oportunidade de fazer seus relatos pessoais em relação à intervenção.

#### Quadro 9 - Avaliação do processo pelas participantes

Professora	O que vi?	O que vou levar?	O que gostaria de sugerir?
<b>Maria Vitória</b>	“Momentos como esse são oportunidades para que a escola pense em desenvolver um trabalho cada vez melhor”.	“A importância da escola ter um currículo pensado a partir de sua realidade”.	“Que a proposta não fique no papel, mas que realmente aconteça”.
<b>Maria do Carmo</b>	“As mudanças que acontecem na comunidade chegam até a escola. Precisamos contribuir na formação desses estudantes que são da comunidade”.	“Que a escola sozinha não vai resolver o problema da sociedade, mas pode dar uma grande contribuição para as mudanças”.	“Gostaria que tivéssemos no futuro outros encontros para discutirmos mais questões sobre a escola”.
<b>Maria Emília</b>	“Foi importante retomar algumas coisas que estavam esquecidas e pensar sobre coisas novas. Às vezes a rotina nem deixa raciocinar”.	“Os critérios para seleção de conteúdos no trabalho com a EJA”.	“Que todos os professores se comprometam em fazer um trabalho que realmente ajude os nossos estudantes”.
<b>Maria Antônia</b>	“Concepções que ajudam a conhecer melhor os estudantes e sua realidade”.	“Novos aprendizados que vão me ajudar no trabalho com os estudantes jovens e adultos”.	“A instituição de encontros que venham nos ajudar a fazer um trabalho melhor”.

Fonte: pesquisa da autora (2014/2015).

Tais depoimentos mostram que as professoras têm claro os desafios que precisam ser superados de forma individual e coletiva, considerando o cenário apresentado pelos estudantes e suas realidades. Também visualizaram no processo uma oportunidade para a retomada de ações e de um pensar por vezes adormecido, o qual se espera que tenha sido reanimado com esse segundo ciclo de pesquisa-ação e com uma caminhada para elaboração de uma proposta curricular<sup>32</sup>.

Consideramos que a intervenção reafirmou para as professoras que o trabalho da escola precisa ser inseparável da realidade e do contexto no qual a escola está inserida, o qual é vivo e dinâmico, por isso passa por mudanças. E, assim, como professoras precisam buscar novas identidades individuais e coletivas para dar conta dessas mudanças e contribuir efetivamente na formação dos estudantes jovens e adultos do campo.

#### 4.2. PRINCÍPIOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

A ação proposta no projeto de intervenção e desenvolvida de forma participativa com as professoras da EJA da Escola Municipal da Amizade, em alguma medida, mostra os caminhos percorridos na construção de outra perspectiva curricular na EJA, a qual culmina na elaboração de uma proposta curricular.

O processo construído, na perspectiva de Gandin (1994), tendo em vista a resolução de um problema, possibilitou compartilhar com as professoras, além da elaboração e execução, o acompanhamento coletivo das ações. Momento em que foi possível investir no fortalecimento do grupo enquanto coletivo, tendo em vista a continuidade do processo, mesmo depois do fechamento do segundo ciclo de pesquisa-ação. Ainda assim, foi possível perceber a dependência por uma coordenação, o que mais uma vez gerou preocupações em relação à efetivação e à continuidade.

O processo de tentativa de sistematização, tentativa porque o processo é maior do que as palavras talvez tenham conseguido expressar, aponta para possibilidades refletidas e construídas com as professoras em relação a contribuir para a formação dos jovens e adultos da escola.

Essa formação é compreendida pela tríade educação, sociedade e ambiente (este último em suas diferentes perspectivas), comprometida em formar sujeitos sociais que

---

<sup>32</sup> A qual aguarda o agendamento da escola para a socialização e conclusão de sua versão final, bem como momento em que também será entregue a versão final da dissertação, após as considerações da banca.

venham transformar a sociedade, considerando as questões ambientais nas quais os dilemas sociais também estão inseridos.

Durante o primeiro ciclo de pesquisa-ação, foi possível estabelecer uma maior aproximação com a comunidade com vistas à formação socioambiental de estudantes jovens e adultos do campo no sentido de despertar o sentimento de pertencimento, participação e compromisso com a comunidade. Importante para construção de uma visão de ambiente que não está desatrelada das questões sociais que nele estão inseridas, ao tempo que nega a visão naturalizada das realidades, buscando compreender e superar os problemas impostos e contribuir com o processo de formação de sujeitos sociais emancipados, debate pertinente na escola do campo.

Neste sentido, observamos ao final desse segundo ciclo de pesquisa-ação um movimento da escola em relação à abordagem pedagógica no sentido de se preocupar em acolher as diferenças culturais historicamente construídas, em um processo de tomada de consciência em relação as opções educacionais, as quais estão atreladas a um processo de emancipação dos sujeitos.

É oportuno enfatizar tal questão no debate sobre a escola no momento em que a educação formal tem sido discutida, polemizada e redimensionada em seu processo de inserção na sociedade (SAVIANI, 1997b). Nele cabe destacar as especificidades da EJA como um elemento necessário para o repensar da escola, que tem no currículo um importante organizador de práticas e mobilizador da ação pedagógica em um processo de formação educacional que se propõe crítico, no sentido de refletir e problematizar a realidade, no sentido de julgar possível intervir sobre a mesma.

Iniciamos as considerações finais desse processo crítico e reflexivo sobre o currículo escolar, convictas de que um trabalho educacional deve ir além da identificação da realidade, intervindo e contribuindo para a mudança em um processo de formação do sujeito que considere suas realidades e subjetividades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implicação com a EJA nos move e impulsiona na busca pelo reconhecimento da modalidade, motivo que justifica o percurso deste estudo, que representa um segundo ciclo de pesquisa-ação. Ciclo este iniciado com um questionamento acerca da escola na formação dos jovens e adultos do campo, com a intenção de compreender a contribuição do currículo escolar nesses espaços de aprendizagem, com vistas a uma educação que partisse da realidade e das necessidades dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, iniciamos a trajetória no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos com a expectativa de encontrar respostas e soluções para a problemática que envolve as questões curriculares da Escola Municipal da Amizade, localizada no distrito de Humildes em Feira de Santana-BA, a qual vê como objetivo geral compreender como o currículo da escola pode contribuir para a formação de jovens e adultos do campo e em termos mais específicos: (1) discutir o conceito de campo e rural dentro da perspectiva educacional; (2) contextualizar o percurso da EJA e da Educação do Campo; (3) analisar o trabalho da escola em sua relação com o contexto de vida dos jovens e adultos das comunidades rurais em uma perspectiva curricular; e (4) propor a construção de uma Proposta Curricular da EJA da escola.

Consideramos que os objetivos propostos foram cumpridos, exceto o último que se encontra em fase de construção, apresentado em uma versão preliminar, aguardando a validação e possíveis acréscimos pelo pesquisador coletivo, realizado após a defesa do Mestrado, e depois de reelaborada disponibilizada como um dos documentos de referência da escola.

Para os interessados no debate curricular, a discussão apresentada no decorrer do texto pode parecer pouco original, mas gostaríamos de enfatizar que o objetivo é direcionar este debate para as colegas professoras da Escola Municipal da Amizade e para os que se interessam pela formação escolar dos jovens e adultos do campo, e que em seus contextos de trabalho e em seus processos de formação, ignoram ou têm pouco acesso.

Para que esta pesquisa/intervenção, com sua perspectiva teórica e metodológica de reflexões individuais e coletivas seja compartilhada com outros, deixamos no decorrer do texto reflexões e considerações sobre o currículo na EJA do campo, as quais são materializadas na proposta curricular da escola e no registro do processo de intervenção.

O estudo das referências, a análise das bases legais e o convívio com a realidade escolar mostram a urgência na elaboração de alternativas para diminuir as distâncias entre o que dizem as políticas públicas, ainda insuficientes para atender as necessidades da modalidade, e o que está efetivamente em prática nos contextos escolares. Assim, identificamos algumas propostas curriculares da EJA elaboradas por algumas redes municipais e estaduais, porém não identificamos uma proposta elaborada pela própria escola a partir de seus princípios e concepções.

Esse processo contribui para dar visibilidade acadêmica à experiência coletiva da escola, a qual compreende que a sintonia existente na relação com as questões sociais perpassam pelas condições de vida de jovens e adultos inseridos em contextos socioambientais. Considerar essas questões no trabalho de formação escolar, as quais vêm acontecendo de forma ainda lenta, contribui para valorização do lugar por parte dos estudantes para que compreendam a importância dos recursos naturais e da ação do homem frente ao problema socioambiental.

Os resultados indicam que o trabalho das professoras é fundamental nesse processo considerando: um currículo complexo de inegável potencial socioambiental; as especificidades da EJA, as quais não foram contempladas na formação inicial, incluindo a chegada de novos sujeitos para a modalidade, os jovens. A realidade também aponta para a necessidade de um professor pesquisador que institua em sua sala de aula espaços de diálogos com vistas à formação de um sujeito que possa contribuir com a sua realidade.

Destacamos que os encontros de professores promovidos pelo núcleo da EJA da secretaria municipal de educação acontecem, e apesar das discussões e reflexões, ainda está a caminho de se constituir em uma proposta de formação continuada, sintonizada com as demandas escolares. A instituição de encontros pedagógicos sistemáticos sobre a modalidade na escola, importantes espaços formativos, também se fazem necessárias e urgentes nesse processo de modo a contemplar a diversidade da EJA.

Assim, é necessário planejar, assumir compromissos e questionar até que ponto as discussões mais atuais estão sendo contempladas no debate pedagógico dos profissionais do nosso tempo, os quais devem ser capazes de coordenar a construção de um currículo que considere as diferentes dimensões formativas, articulando o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social.

Nesse sentido, o desenvolvimento de propostas curriculares alternativas tem mais chance de aprofundamento das questões específicas que perpassam a EJA, quando articuladas

em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, nas quais as propostas pedagógicas incorporam não apenas os conteúdos específicos dos diferentes grupos culturais das escolas, mas ainda procuram desvelar os processos de ensino-aprendizagem não formais pelos quais esses saberes foram constituídos.

A lógica presente na organização da escola e a proposta pedagógica adotada trazem nas entrelinhas valores, ideias e concepções de mundo, muitas vezes distantes do público que a frequenta, não contribuindo para que o estudante jovem e adulto do campo realize o entrelaçamento entre a proposta da escola e os saberes trazidos de suas vivências. Dessa forma, a aprendizagem não se efetiva de acordo com as expectativas, nem dos estudantes, por não terem seus sonhos e desejos correspondidos; nem da escola, que se frustra diante de um perfil idealizado equivocadamente para a EJA, a partir de outros níveis e etapas de ensino.

Cabe considerar que antes as desigualdades sociais eram marcadas pela exclusão de determinados sujeitos ao sistema de ensino. Após o reconhecimento legal, elas são marcadas pela qualidade no que diz respeito à experiência escolar e à permanência. Nesse sentido, conhecer os fatores, entre os quais destacamos aqui o currículo que levam a tais resultados reproduzidos no campo educacional, e ainda contribuir para transformar é condição essencial para superar tal cenário.

Acreditamos que o processo investigativo tenha ajudado a refletir sobre a contribuição do currículo na formação dos jovens e adultos do campo e a tecer uma proposta curricular que venha contribuir para a formação desses sujeitos. Os resultados indicam um grupo mobilizado para refletir sobre um cotidiano escolar que precisa ser compreendido como espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes, considerando a idade e as vivências social e cultural desses estudantes.

Esse percurso possibilitou experimentar diversos sentimentos, entre os quais podemos destacar: a satisfação com o acolhimento da escola em se dispor a refletir sobre o seu fazer; a ansiedade em relação ao cronograma de atividades que precisou ser constantemente revisado, conforme as demandas da escola; e a expectativa em relação à autonomia do grupo em dar continuidade ao processo na escola.

Sem pretender julgar a escola que busca desenvolver da melhor maneira possível o seu trabalho, é fundamental atentar para o fato de quanto não considerar o contexto socioambiental, as necessidades, as possibilidades e as expectativas dos estudantes da EJA prejudica o seu aprendizado e permanência escolar, pois reafirma mais do que resolve as

questões que os obrigaram a abandonar a escola, tornando-se incompatível com os objetivos de suas vidas cotidianas.

Portanto, é preciso repensar os currículos, considerando as formas e critérios de agrupamento de estudantes, a organização dos conteúdos, a metodologia de ensino e perspectiva de avaliação que lhes são inerentes, bem como superar o formalismo e a fragmentação que vêm constituindo as propostas curriculares. Os primeiros passos foram dados nessa direção, os quais devem continuar sendo dados de forma reflexiva e coletiva em outras possibilidades investigativas, considerando o rico legado da Educação Popular na EJA e no campo. Assim, sugerimos novos estudos sobre as questões aqui abordadas, pois o debate não se esgota considerando sua complexidade, o campo é vasto e demanda por mais sementes para produção de mais frutos.

Além desse aspecto, defendemos que uma prática curricular para os jovens e adultos do campo precisa ter seu ponto de partida nos saberes dos sujeitos do currículo, sendo tecida a cada momento. Nessa perspectiva, emerge uma compreensão de currículo construído, não guiado por modelos pré-estabelecidos, mas fruto de um processo no qual os sujeitos do currículo dão um novo significado às suas experiências a partir de novos saberes e fazeres.

A pesquisa/intervenção não pretende trazer reflexões e possibilidades para os tantos problemas que se apresentam àqueles que fazem o cotidiano dos tantos espaços/tempos em que a EJA acontece, a qual se constitui em uma das demandas mais explícitas do desafio educacional e da afirmação dos direitos.

O texto aborda questões de cunho curricular, integrante de processos de transformação e/ou de reprodução de desigualdades, e propõe a tessitura do conhecimento, através de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos jovens e adultos do campo e os conteúdos escolares em uma perspectiva de integração na perspectiva das disciplinas, como possibilidade para contribuir com o debate, sem pretender esgotá-lo.

Finalizamos tomando emprestadas as palavras de Freire (1996), nas quais o autor revela que: “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (p. 154). Na condição de professora de EJA, é nas minhas relações com os outros, os quais necessariamente não fizeram as mesmas opções que eu no nível político, ético..., e no respeito a eles e a elas, que encontro comigo mesma.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. *In*: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.

\_\_\_\_\_. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**: Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação de Alfabetização no Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: \_\_\_\_\_.; FERNANDES, B. M. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: .SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BAUER, M. W. Análise de conteúdos clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. & GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.

\_\_\_\_\_. **Casa de Escola**: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papius, 1983.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1998**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

- \_\_\_\_\_. IBGE. **Censo demográfico**. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. IBGE. **Censo demográfico**. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. MDA/INCRA. **Sistema Nacional de Cadastro Rural**. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: 2011-2020** (projeto de Lei n. 8.035/2010). Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**. 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. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)>
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.834**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4834.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm)>
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.048**. Lei orgânica que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) de 22 de janeiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.073**. Lei orgânica do ensino industrial de 30 de janeiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.244**. Lei orgânica do ensino secundário de 09 de abril de 1942. Rio de Janeiro, 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.141.** Lei orgânica do ensino comercial de 28 de dezembro de 1943. Rio de Janeiro, 1943.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.529.** Lei orgânica do ensino primário de 02 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.530.** Lei orgânica do ensino normal de 02 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.621.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências de 10 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.622.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregados e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências (SENAC) de 10 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.613.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 20 de agosto de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5154** .Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12796/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12960/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424.** Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.848.** Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento das Comunidades Negras e Indígenas – COMDECNI, e dá outras providências, Feira de Santana, 29 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/leis/lei2848.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001:** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006:** Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA): MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 06/2010:** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 que institui Diretrizes Operacionais para a EJA: MEC/CNE.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro **PORTARIA nº 86,** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais, de 1º de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE nº 10.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos governos dos Estados e dos municípios. Brasília, 2001. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2001/res010\\_20032001.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2001/res010_20032001.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010 .** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010 .** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.494/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: MEC/CNE, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental/introdução**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1**, de 5 de julho. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19. Jul. 2000 em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE nº 25**, de 16 de junho de 2005. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, R. S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Trabalho Necessário. Ano 2 n.2, p. 1-16, 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF, 2000, n. 3.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFITEA), 6 ed., 2009. Belém. *Anais eletrônicos*. Brasil: 2009. Disponível em Google <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos).

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural. 1997, Natal. **Anais...** Natal, agosto, 1997.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. A pedagogia como ciência da educação e a Educação do Campo como enriquecimento da Pedagogia. In: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (Org.) **Educação do Campo e Contemporaneidade**: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 199 – 128.

\_\_\_\_\_. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 2007. 152 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Radical de Henry Giroux e a Educação Ambiental Crítica. In: PAZ, R. J. da (org.). **Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental.** João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2006. p. 77 - 102.

CORA CORALINA. Mascarados. In: Melhores Poemas; seleção e apresentação Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 3ª ed., 2008. Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=274267>

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Anos 90 – Política e sociedade no Brasil.** Brasília: Brasiliense, 1994, p. 103-115.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2015.

\_\_\_\_\_; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. de 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: [www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos](http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos)>. Acesso em: maio 2016.

FARIA, E. M. da S. Educação de jovens e adultos do campo: da estigmatização ao protagonismo. In: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (Org.) **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces.** Salvador: EDUFBA, 2013. p. 199 – 128.

FÁVERO, O. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: \_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos na América latina.** Direito e desafio de todos. Unesco, 2009, p.56-92.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial,** 2004. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>. Acesso em: maio 2015.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli Salet. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”.** In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004. p. 21 - 62.

\_\_\_\_\_. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** Mesa: o campo da Educação do Campo em I Encontro Nacional de

Pesquisa em Educação do Campo. São Paulo: Unesp, 2005. p. 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)

FERRARO, L. A.; SORRENTINO, Ma. Coletivos Educadores. In: \_\_\_\_\_. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 117-125. v. 1.

FREIRE, P. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteúdo/conteúdo-2008-2/Educacao-MII/2-Frigotto2008.pdf> > Acesso em: set. 2015.

GANDIN, D. **A prática do planejamento: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIOVANETTI, M. A. G. de C. A formação de educadores de EJA. In: SOARES, Leôncio; \_\_\_\_\_. GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 243-271.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 63-85.

\_\_\_\_\_. SIMON, R. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Cortez, 2013. p. 107-140.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2006, vol. 4, n. 50. p. 27-38.

GOMES, N. L. A formação de educadores de EJA. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1981.

GRAZIANO, J. O Novo Rural Brasileiro. **Nova economia**, Belo horizonte. 7(1):43-81 (maio de 1997).

\_\_\_\_\_; MARC, J.; VON DER WEID, J. M.; BIANCHINI, V. **José Graziano, Jean Marc e Bianchine debatem O Brasil Rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas: um olhar passados 17 anos. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/ 1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago 2000 n. 14.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação Básica do campo**. Brasília, 1999. V.1.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEFF, E. **A epistemologia ambiental**. 2.ed. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C. L; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZZI, D. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. *In*: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p.178-216.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Brasília: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007.

MACHADO, M. M.. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, v.22, n.82, p. 17-39, nov. 2009.

MATTOS, P. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. **Lua Nova**. São Paulo, n. 63, p. 143-161, 2004.

MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**. Org.: Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345. Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, F. S.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.**

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 60 - 77.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 200.

NASCIMENTO, D. A. Educação do Campo: da triste partida à volta da asa branca. *In*: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (Org.) **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 25 – 46.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas de EJA. **Revista EDUCAR**, n. 29. Curitiba: Editora UFPR, 2007a. p. 83-100. Disponível em: <http://www.calvados.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 14 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **As Artes do Currículo**. *In*: OLIVERIA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 9-25.

\_\_\_\_\_. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2006. p. 231-242.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. *In*: OLIVERIA, I. B. de (Org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 29-52.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29 – 41.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. p. 56.

\_\_\_\_\_. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**. São Paulo, v.3, n. 2, p. 5-23, jul/dez 2003b.

\_\_\_\_\_. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **As crises dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997b.

SOARES, A. M. G.. **Educação de Jovens e Adultos do Campo: desafios e perspectivas na ambientalização da ação pedagógica**. (Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade) – Curso de Especialização em Educação Ambiental, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2011.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, A. H. L.; SOARES, A. M. G.; CONCEIÇÃO, A. P. S. da. Gestão do projeto político pedagógico em EJA: um percurso necessário para efetivação de um currículo para educação de jovens e adultos. In: AMORIM, A.; FERREIRA, M. da C. A.; ALVES, E. V. (Org.). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: EDUNEB, 2015.

SZYMNASKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R.; SZYMNASKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 9-61.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Bahia: AATR, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2012.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação ao longo da vida e organismos intencionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 1, 2013.

\_\_\_\_\_. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA. Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VENTURA, Jaqueline. As trajetórias históricas da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 57-97.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação - a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS**

### **I – IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome
2. Formação: Onde/ano/ Pós-graduação
3. Em que ano começou a atuar no magistério? E nessa escola?

### **II – SUJEITO E O LUGAR:**

4. Qual seu entendimento sobre campo?
5. Já vivenciou a experiência de ser moradora do campo?

### **III – SUJEITO E A ESCOLA:**

6. Como veio para essa escola?
7. Para você, o que é a Educação de Jovens e Adultos?
8. Quem são seus estudantes em sua maioria?
9. Considera o contexto sociocultural dos estudantes no trabalho pedagógico? De que forma?
10. Você utiliza o livro didático?
11. O que é determinante na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes?
12. Ao considerar o contexto de vida dos estudantes, quais conteúdos e temas são considerados em suas aulas?
13. De que forma os conteúdos são trabalhados na aula?
14. De que forma o conhecimento trabalhado na escola pode contribuir para a formação dos jovens e adultos?
15. Qual a importância da escola na vida dos estudantes da EJA?
16. Qual seu entendimento sobre currículo?
17. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola? Participou do processo de elaboração ou revisão do PPP?
18. De que maneira a formação continuada pode contribuir para a sua prática?
19. Quais temas gostaria que fosse abordado na formação continuada?
20. Em sua opinião, a que se deve a não permanência dos estudantes da EJA na escola?
21. Existe um histórico na comunidade de origem quilombola. Como a escola trata essa questão?
22. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORAS**

### **I – IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome:
2. Formação: Onde/ ano/ Pós-graduação:
3. Em que ano começou a atuar no magistério? E nessa escola?

### **II – SUJEITO E O LUGAR:**

4. Qual seu entendimento sobre campo?
5. Já vivenciou a experiência de ser moradora no campo?

### **III – SUJEITO E A ESCOLA:**

6. Qual a relação da escola com a comunidade?
7. Como a escola vem desenvolvendo o currículo escolar no seu dia a dia?
8. De que forma o conhecimento trabalhado na escola pode contribuir para a formação dos jovens e adultos?
9. Para você o que é a Educação de Jovens e Adultos – EJA?
10. A escola tem PPP? Caso a escola tenha PPP é contemplada a EJA?
11. Há alguma tentativa de formação interna para o professor da EJA?
12. Quais os movimentos de sociedade civil organizada e/ou movimentos sociais há na comunidade?
13. Como é a relação da escola com a sociedade civil organizada e/ou movimentos sociais?
14. Existe um histórico na comunidade de origem quilombola. Como a escola trata essa questão?
15. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

**APÊNDICE C - ATIVIDADE/ CODIFICAÇÃO/ DATA****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Resposta de Aline em entrevista semiestruturada – Maria Antônia, 06/03/2015  
Resposta de Cláudia em entrevista semiestruturada – Maria do Carmo, 08/12/2014  
Resposta de Eliene em entrevista semiestruturada – Maria Emília, 27/11/2014  
Resposta de Izabel em entrevista semiestruturada – Maria Inês, 03/12/2014  
Resposta de Orlenita em entrevista semiestruturada – Maria Odete, 28/11/2014  
Resposta de Soeli em entrevista semiestruturada – Maria Sônia, 03/12/2014  
Resposta de Telma em entrevista semiestruturada – Maria Tânia, 19/11/2014  
Resposta de Veraneide em entrevista semiestruturada – Maria Vitória, 20/11/2014

**OBSERVAÇÃO**

Resposta de Aline em observação - Maria Antônia, 05/05/2015  
Resposta de Eliene em observação - Maria Emília, 22/05/2015  
Resposta de Orlenita em observação – Maria Odete, 17/07/2015

**ENCONTRO PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES - 20/08/2015**

Resposta de Aline em observação - Maria Antônia  
Resposta de Cláudia em observação – Maria do Carmo  
Resposta de Eliene em observação - Maria Emília  
Resposta de Orlenita em observação – Maria Odete  
Resposta de Soeli em observação – Maria Sônia  
Resposta de Veraneide em observação – Maria Vitória

**ENCONTRO FORMATIVO - 20/10/2015**

Resposta de Aline em observação - Maria Antônia  
Resposta de Cláudia em observação – Maria do Carmo  
Resposta de Eliene em observação - Maria Emília  
Resposta de Orlenita em observação – Maria Odete  
Resposta de Soeli em observação – Maria Sônia  
Resposta de Veraneide em observação – Maria Vitória

**ENCONTRO DE SISTEMATIZAÇÃO - 06/11/2015**

Resposta de Aline em socialização - Maria Antônia  
Resposta de Cláudia em socialização – Maria do Carmo  
Resposta de Eliene em socialização - Maria Emília  
Resposta de Orlenita em socialização – Maria Odete  
Resposta de Veraneide em socialização – Maria Vitória

**ENCONTRO DE SOCIALIZAÇÃO - 01/12/2015**

Resposta de Aline em socialização - Maria Antônia  
Resposta de Cláudia em socialização – Maria do Carmo  
Resposta de Eliene em socialização - Maria Emília,  
Resposta de Orlenita em socialização – Maria Odete  
Resposta de Soeli em socialização – Maria Sônia  
Resposta de Veraneide em socialização – Maria Vitória

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DOS ENCONTROS**

### **1. ENCONTRO PARA ANÁLISE COLETIVA DAS INFORMAÇÕES, OCORRIDO NO DIA 29 DE AGOSTO DE 2015, DAS 19H ÀS 21H.**

- Acolhida – Texto: “Os caminhos noturnos do aprender”
- Agradecimentos à diretora, coordenadora e professoras participantes
- Diálogo com base nas atividades desenvolvidas na escola: entrevista e observação
  - ✓ Exposição das informações produzidas, com recursos visuais.
  - ✓ Análise coletiva das informações
  - ✓ Encaminhamentos/ Possibilidades

### **2. ENCONTRO FORMATIVO, OCORRIDO NO DIA 20 DE OUTUBRO DE 2015, DAS 19H ÀS 21H.**

- Acolhida – Vídeo (fragmento) “Escritores da liberdade”
- Exposição participada, com recursos visuais sobre:
  - ✓ Concepção de Educação de Jovens e Adultos
  - ✓ Currículo da EJA do campo
  - ✓ Encaminhamentos/ Possibilidades

### **3. ENCONTRO PARA INÍCIO DA SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA, OCORRIDO NO DIA 06 DE NOVEMBRO DE 2015, DAS 19H ÀS 21H.**

- Acolhida - Vídeo “O método Paulo Freire”
- Exposição participada, com recursos visuais sobre:
  - ✓ Processos participativos
  - ✓ Proposta curricular
- Elaboração coletiva da estrutura do sumário

### **4. ROTEIRO DO ENCONTRO PARA SOCIALIZAÇÃO, OCORRIDO NO DIA 01 DE DEZEMBRO DE 2015, DAS 19H ÀS 20:30H.**

- Acolhida – Texto “Educação? Educações: aprender com o índio”
- Apresentação, com recursos visuais:
  - ✓ Versão inicial da proposta
  - ✓ Informações produzidas
  - ✓ Avaliação do processo

## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

### **ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA ESCOLA**

1. Os sujeitos de direito da EJA
2. Relacionamento entre os sujeitos (alunos, professores, gestores, funcionários)
3. Infraestrutura
3. Sala de aula (Currículo desenvolvido, Prática docente)
4. Permanência na escola
5. Diálogo da escola com a realidade dos sujeitos
6. Outros que considerar relevante

**APÊNDICE F – VERSÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLAR DA  
ESCOLA PESQUISADA**

**Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Escola  
Municipal da Amizade, em Feira de Santana (BA)**

## **ESCOLA MUNICIPAL DA AMIZADE**

### **Diretora**

Veraneide Santos e Silva

### **Vice - diretora**

Claudionice Souza

### **Coordenadora**

Cláudia Vale de Carvalho Santos

### **Professoras da Educação de Jovens e Adultos**

Aline Ruth de Souza Teles Santos

Eliene Alves Galdino Moreira

Orlenita Moreira da Silva

Soeli Freitas de Lima

### **Participantes do Processo de Elaboração**

Aline Ruth de Souza Teles Santos

Cláudia Vale de Carvalho Santos

Eliene Alves Galdino Moreira

Maria Izabel Campos Oliveira

Orlenita Moreira da Silva

Soeli Freitas de Lima

Telma Bastos Silva

Vera Santos e Silva

### **Sistematização do documento**

Ana Marta Gonçalves Soares

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>5</b>
1.1 OS SUJEITOS DE DIREITOS DA EJA.....	5
1.2 O PROFESSOR E A PROFESSORA DA EJA.....	7
<b>2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EJA.....</b>	<b>8</b>
2.1 INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DAS DISCIPLINAS.....	9
2.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	10
<b>3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>11</b>
3.1 ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM.....	12
<b>4 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .....</b>	<b>13</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>13</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta Proposta Curricular, ainda em processo de construção, é resultado de um processo participativo realizado na Escola Municipal da Amizade entre o período de 2014 e 2015, com as professoras da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal proposta representa um dos objetivos de pesquisa do projeto<sup>33</sup> de intervenção de uma das professoras da escola no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em diálogo com o processo de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal, o qual possibilitou reflexões e materialização coletiva sobre concepções e possibilidade curricular para a EJA de uma escola do campo.

Consideramos relevante mencionar que esse processo tem possibilitado refletir sobre o fazer da escola, considerando os processos de mudança que envolvem as relações sociais, culturais, econômicas e de trabalho da comunidade. Esses entendimentos trouxeram urgências de reflexões curriculares que contribuam para o diálogo de saberes, valores, crenças e experiências, reconhecendo-os como presentes nos grupos sociais da escola, assim relevantes para a ação pedagógica.

O material aqui apresentado é fruto de escuta sensível e olhar crítico sobre a realidade da escola e seus sujeitos, que, em espaços de diálogos por meio de entrevistas, observações e encontros formativos, têm possibilitado construção informações e conhecer um pouco mais sobre os jovens e adultos da comunidade, considerando a inserção da pesquisadora no contexto, professora da modalidade na escola.

O processo de elaboração do documento pretende ser ampliado para a participação de outros sujeitos: estudantes, funcionários, responsáveis (pais, mães, parente), e outros membros da comunidade, de modo que possam contribuir para que o documento expresse as reais necessidades e expectativas da comunidade.

Nesse sentido, é fundamental que a proposta curricular da escola seja elaborada e desenvolvida de forma crítica e coletiva para que, por meio do debate, da análise das dúvidas e das incoerências, possa ser organizado o pensamento coletivo. E assim, após “concluída”, a proposta deve passar por momentos de reconstrução coletiva, o que, no momento, lhe imprime um caráter de provisoriedade, que em nada afeta a sua concepção, considerando que é um documento de referência na escola.

---

<sup>33</sup> O projeto de intervenção suscitou a elaboração da Proposta Curricular da escola (versão preliminar) e a sistematização do processo na dissertação de título “Tessitura do Conhecimento no Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Campo”.

Para analisar a conformidade da proposta, em sua versão final, em relação às diretrizes municipais e às exigências legais da educação, contamos com o espaço de diálogo do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF) da Secretaria de Educação do Município, o qual tem fomentado ações relacionadas à elaboração de propostas curriculares nas escolas municipais.

Esperamos que a proposta curricular, base de sustentação do Projeto Político-Pedagógico, possa contribuir de forma significativa no processo formação de jovens e adultos das comunidades atendidas pela escola.

## 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As reflexões sobre a EJA têm contribuído para novas concepções sobre a modalidade, a qual é aqui compreendida na perspectiva da Educação Popular, com a incorporação em suas práticas de princípios emancipatórios.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras (FREIRE, 2011, p. 21).

No sentido de uma compreensão crítica sobre os contextos populares, torna-se cada vez mais difícil ao fazer docente limitar-se a procedimentos didáticos e aos conteúdos sem considerar o que acontece nos campos, nas periferias, no meio popular. Assim, o cenário de desafios que envolvem a EJA demanda uma concepção de educação que vá além da escolarização voltada apenas para o mundo do trabalho.

Nas novas e constantes inovações, bem como as fronteiras para a construção do conhecimento, faz-se necessário reconhecer que os processos educativos com jovens e adultos devem extrapolar a escola e o ensino para uma formação que possa contribuir com projetos de vida através da escola, os quais devem respeitar os saberes, a cultura, os valores, as especificidades e as peculiaridades do lugar onde se vive e sobrevive o jovem e o adulto.

### 1.1 OS SUJEITOS DE DIREITOS DA EJA

Saber quem, de fato, são os sujeitos de direitos da EJA da escola é um começo para configuração de um olhar específico sobre os sujeitos concretos que vivenciam esses tempos, os quais possuem perfis distintos que iniciam ou retomam seu processo de escolarização

formal nessa modalidade educativa, trazendo uma trajetória de experiências que precisa ser valorizada na escola.

Com relação ao perfil dos estudantes que acessam a modalidade em questão, há uma identificação específica realizada pela escola como: “os mais jovens”, uma referência aos jovens de 15 a 17 anos; jovens e adultos, com idade acima de 18 anos; homens e mulheres; trabalhadores formais e informais, vinculados ao comércio, à indústria e ao trabalho doméstico; desempregados; donas de casa. Além dessas caracterizações, é relevante dizer que há outras identidades associadas, uma vez que esses sujeitos são em sua maioria negros e moradores do campo, e com fortes relações de parentesco na escola, onde é possível observar pais e mães, tios e tias, primos e primas estudando juntos. Esses estudantes são protagonistas de suas histórias e possuem crenças e valores constituídos e/ou em construção a serem considerados na prática escolar.

Se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Mas estamos falando de uma educação e de uma escola vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo (ARROYO, 2004, p. 13).

Frente a esse entendimento, é preciso investir na EJA, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes que retornam à escola devido às necessidades em relação ao trabalho, ao crescimento pessoal, e aqueles que ficaram à margem do Ensino Fundamental pela distorção idade-ano.

Pensar a formação dos jovens e adultos do campo é pensar em quem são esses sujeitos; no direito a uma educação que respeite seus saberes e fazeres, e no reconhecimento como protagonistas da sua própria trajetória de vida. Assim, é importante desenvolver na comunidade, e a escola é um dos caminhos, uma educação que promova o diálogo com a realidade, a formulação de perguntas e a busca por resposta, reforçando a noção de cuidado com o ambiente, de modo a contribuir para a participação, a responsabilidade o pertencimento cultural e a emancipação humana.

Apesar dos avanços legais, o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos, em específico do campo, ainda constitui-se em luta, pois não foram estabelecidas garantias para efetivação dos mesmos, a qual não se refere apenas ao acesso, mas uma educação com princípios e qualidade, vinculadas à mudança na qualidade de vida (social, econômica, política, cultural e ambiental) da população.

## 1.2 O PROFESSOR E A PROFESSORA DA EJA

Com relação aos professores e professoras da EJA, é basilar que possuam formação específica, compatível à atuação, considerando os segmentos e as diferentes áreas do conhecimento. Todavia, é uma realidade não possuírem na formação inicial nenhum ou pouco contato com especificidades da modalidade, o que sinaliza para necessidade de uma formação continuada efetiva, com vistas a superar o amadorismo, a improvisação e construir um processo formativo em que a qualificação específica das professoras para o exercício de um trabalho respeite às singularidades dos jovens e adultos em seu processo de escolarização.

Esses professores e professoras ingressam na EJA por diferentes razões: desejo por trabalhar com estudantes mais velhos, sendo possível abordar, assuntos que estariam distantes de um currículo para crianças; trabalhar com comunidades; por considerar um público mais acolhedor que muitas vezes possuem entre si uma relação de parentesco; mas principalmente pela conveniência do turno noturno, que possibilita conciliar outras demandas profissionais.

Reeducar o olhar docente para ver os educandos e educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos sociais (ARROYO, 2001, p.121)

Essas razões nos fazem refletir sobre o quão importante é reconhecer que trabalhar com a EJA é confrontar-se cotidianamente com os dilemas de uma modalidade educativa que tem na sua origem a desigualdade e a exclusão, exigindo uma formação docente que leve em conta a diversidade e que não

considere apenas os aspectos didáticos, ou técnicos, sobretudo a identidade cultural dos estudantes no desenvolvimento do trabalho educacional, legitimando saberes construídos em diferentes contextos, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de fora da escola.

Assim, cabe às professoras e professores identificar as múltiplas facetas dos saberes de seus estudantes e mediar o diálogo entre esses e os saberes escolares. Por isso, a importância da formação continuada como um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial e a prática docente na EJA, com vistas ao desenvolvimento de uma proposta curricular alternativa, no sentido de ser construída na própria escola, para além das elaboradas no âmbito estadual e federal, para essa modalidade educativa.

## 2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), em seu artigo 1º, se refere aos princípios da educação e estimula a criação de propostas alternativas para promover a igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante na escola, a utilização de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e a vinculação da educação com o trabalho do homem do campo e com as práticas sociais.

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES e MACEDO, 2011, p. 88).

É possível dizer que tais orientações sugerem propostas curriculares concretas elaboradas a partir da realidade de onde as escolas estão inseridas, o que implica que sua elaboração e prática sejam concretizadas em processos educativos que correspondam às finalidades socioeducativas vindas da realidade social e do desenvolvimento científico-tecnológico.

Nesse contexto, a ação educativa pode ser desenvolvida através de uma proposta que considere as relações entre a escola e a comunidade, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o estudante como sujeito do processo de aprendizagem, fundamental na formação de um sujeito crítico e emancipado na construção de uma sociedade democrática.

O processo de elaboração da proposta da escola também tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme Parecer CEB nº 11/2000, e Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental. Esses documentos reconhecem a pluralidade cultural e sugerem uma concepção pedagógica própria, portanto flexível a cada realidade.

Essa proposta de formação tem a intenção de fortalecer o diálogo entre as áreas do conhecimento para que discutam de forma integrada temas como cidadania, educação socioambiental, trabalho e cultura, entre outros. Sinalizando para o fato de que a construção curricular passa pelo reconhecimento dos estudantes, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de trabalhadores formais, informais, e desempregados. Para além disso, passa também pelo reconhecimento das relações étnico raciais, de gênero, socioambientais, entre tantas outras, considerando o desejo de mudar a ordem imposta que tem contribuído para

manutenção da desigualdade social, confirmada pelas altas taxas de analfabetismo e pela má qualidade da escolarização de jovens e adultos.

Neste sentido, tratar das questões da formação escolar na EJA, em específico no campo, é sair de uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência e de validade, e lançar um olhar sobre as possibilidades curriculares enquanto definidoras dos processos formativos e educacionais e suas concepções.

## 2.1 INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DAS DISCIPLINAS

Nas diferentes formas organização curricular são discutidas maneiras de integração dos conteúdos curriculares. Entretanto, a integração não pode ser pensada apenas do ponto de vista dos conteúdos ou métodos, mas basicamente na integração de conhecimentos parciais e específicos, tendo em vista um conhecer geral (FAZENDA, 2011).

Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações (LOPES e MACEDO, 2011, p. 131).

Na perspectiva das disciplinas, a integração pode ser pensada quando uma disciplina escolar incorpora conhecimentos diversos naturalmente articulados. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações.

Assim, torna-se fundamental um enfoque interdisciplinar, pois ele possibilita certa identificação entre o vivido, resultado da inter-relação de múltiplas

e variadas experiências, e o estudado nas disciplinas escolares que têm sua organização situada no conhecimento de referência, sendo possível gerar um enriquecimento e não uma superação das disciplinas envolvidas.

Para que a interdisciplinaridade efetivamente aconteça é necessário que a atitude interdisciplinar seja uma decorrência natural da organização das disciplinas em uma proposta de estudos. Essa integração pressupõe o mínimo de subordinação a temas gerais, os quais podem ser eleitos a partir das realidades, necessidades e expectativas dos estudantes.

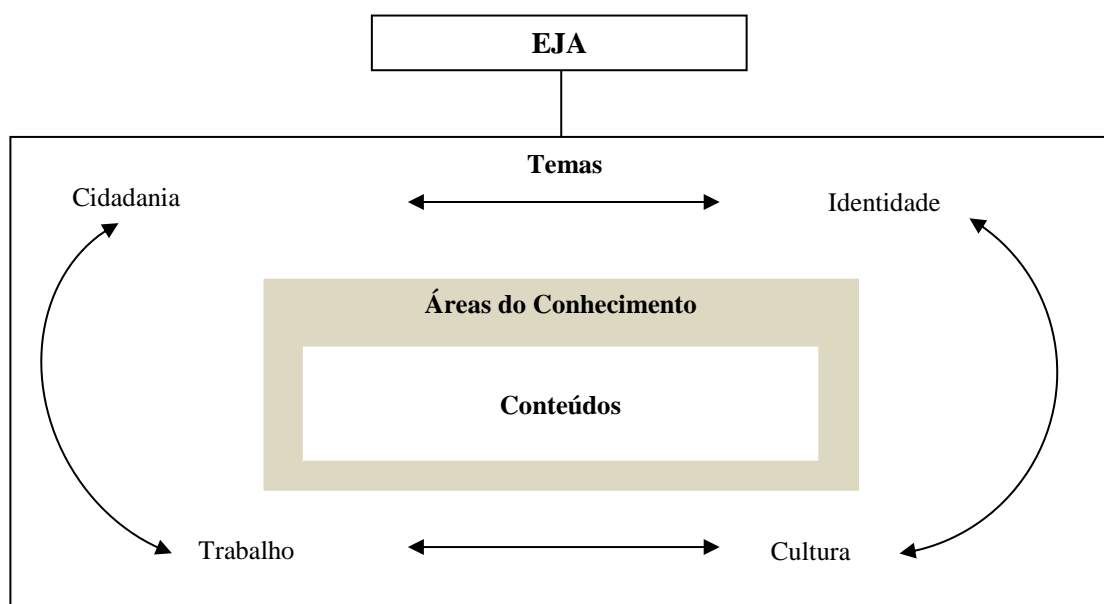
Dentre os temas identificados emergiram alguns considerados de maior relevância por sua abrangência: cidadania; educação socioambiental; trabalho e cultura vinculados a realidade dos estudantes, o campo. Não no sentido de limitar, mas de considerá-la em seus diálogos e perspectivas.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A estrutura pensada, fruto de reflexões para outro fazer, contribui para uma nova organização curricular da escola, flexibilizando as disciplinas e os conteúdos sem seguir a rígida divisão, possibilitando diversos níveis de abrangência, aprofundamento e organização da EJA.

Chamamos a atenção para o fato dos conteúdos estarem no centro da organização curricular, o que não significa que eles são centrais nessa proposta, e sim fazem parte do fluxo: EJA → Temas → Áreas do Conhecimento → Conteúdos.

### PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Fonte: pesquisa da autora, 2014/2015.

Foi definido que a cada semestre um tema seria desenvolvido em cada segmento, assim, o I Segmento que compreende os Estágios I, II e III, trabalharia no primeiro e segundo semestres as temáticas de Identidade e Cultura, respectivamente. Enquanto que o II Segmento, que compreende os Estágios IV e V, teria para o primeiro semestre a temática Trabalho e para o segundo Cidadania. Tal proposta não impede o diálogo com outras discussões, mas sim pretende fomentar e fortalecer o debate sobre as questões socioambientais, relações étnico raciais, entre outras.

Nesse contexto é necessário estabelecer critérios para seleção de conhecimentos que dialoguem com os saberes, desejos e expectativas dos jovens e adultos do campo, os quais apontam para a complexidade dos sujeitos de estar no mundo, da vida cotidiana, das aprendizagens que nela ocorrem, superando as práticas distantes dos perfis socioeconômico-culturais quanto às possibilidades e necessidades reais.

A intensão é possibilitar o diálogo entre as experiências vividas pelos estudantes com os saberes anteriormente tecidos e os conteúdos escolares. Nesse sentido, as disciplinas se conectando com as demandas sociais, as quais estão em constante modificação e ao organizarmos o currículo de forma integrada é possível produzir novas estruturas disciplinares, as quais podem produzir novos efeitos sobre os sujeitos e o social, nos cabendo estar atentos a quais finalidades esses efeitos se vinculam, e atuarmos para ampliar o que compreendemos como justiça social e democracia.

Nesse caminho, são indicados pelas professoras alguns conhecimentos escolares (Quadros 1, 2, 3), identificados como importantes para serem trabalhados com os estudantes no ano de 2015, os quais devem ser selecionados a cada ano, a partir da diversidade e necessidade dos sujeitos matriculados na modalidade.

### **3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação é compreendida como um processo formativo contínuo que possibilita ao professor avaliar as aprendizagens dos estudantes, além de problematizar, questionar e refletir sobre a sua própria prática pedagógica. É mais um momento de estudo que possibilita aos envolvidos identificar quais objetivos foram garantidos e quais ainda precisam ser assegurados. A avaliação aqui está para além da aprovação com vistas à certificação, mas diretamente ligada a contribuir com o aprendizado e com as realidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, o professor precisa perceber-se como um mediador entre os diferentes conhecimentos, escolar e não-escolar, o que exige uma escuta sensível e um diálogo constante com os estudantes, o qual demanda uma linguagem clara e acessível, essencial para que os objetivos de avaliação fiquem claros.

A avaliação constitui-se em um dos momentos onde é possível verificar se os objetivos esperados foram alcançados, ou seja, se os estudantes apropriaram-se do conhecimento, estabelecendo relações significativas com outros conhecimentos já elaborados, reconstruindo conceitos, estabelecendo novas relações.

Neste processo, é fundamental ao professor estar atento para as relações de poder; aberto a um constante repensar; compreender o erro como fonte de informação; e compreender que a avaliação oferece importantes elementos para o planejamento pedagógico.

Assim, por meio da reorganização do trabalho pedagógico, considerando os temas eleitos conforme demandas e interesses dos estudantes da EJA, e os conteúdos propostos pelos professores, os quais devem ser questionados sobre a importância de sua escolha, trabalhados nas diferentes disciplinas de maneira interdisciplinar, assim contribuindo para reestruturar as metodologias a serem desenvolvidas dentro do processo de ensino aprendizagem.

Tal perspectiva de trabalho com a EJA exige o abandono de propostas prontas, de lista de conteúdos preestabelecidos, as quais não consideram as expectativas e as necessidades dos estudantes, bem como qualquer tipo de simetria com outros níveis e etapas de ensino.

### 3.1. ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

A Educação de Jovens e Adultos deve considerar as especificidades dos sujeitos e as diferentes formas de organização de vida, do trabalho e da sobrevivência, Por isso, é importante atentar para o acompanhamento do trabalho pedagógico, o qual demanda antes conhecer quem são esses estudantes, seus saberes, fazeres, desejos, necessidades e expectativas.

Nesse sentido, elencamos alguns pontos para o acompanhamento da aprendizagem dos jovens e adultos, os quais possuem algumas aproximações com a Proposta Curricular da EJA do Estado (BAHIA, 2009), considerada importante essa relação na perspectiva de continuidade da escolarização desses sujeitos de direito.

Assim, devemos considerar: os princípios que norteiam esta proposta, presentes no decorrer do texto; o diálogo como um importante elemento do processo de aprendizagem; a valorização das diferentes experiências como elemento pedagógico; estimular a participação do estudante no processo educativo; proporcionar uma avaliação processual da aprendizagem; flexibilidade para reorientação do processo de aprendizagem sempre que necessário e acrescentar ao processo, instrumentos de acompanhamento da aprendizagem (elaboradas coletivamente) utilizado para avaliar a trajetória educacional do estudante na escola, considerando seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação crítica na sociedade.

Destacamos que essas são orientações que devem contribuir para o direcionamento do trabalho do professor da EJA, o qual tem liberdade de inovar na organização de seu trabalho pedagógico, considerando os princípios humanizadores e emancipatórios, reconhecidos durante o processo de construção coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

A presente proposta está em processo de construção e se constitui em um documento de referência com orientações que devem ajudar a direcionar o fazer pedagógico da escola, considerando uma perspectiva de formação do sujeito da EJA voltada para a emancipação com vistas à transformação social.

Construída de forma coletiva, tem sua efetivação na prática das professoras da escola, as quais podem através do diálogo e das experiências vivenciadas com os estudantes, propor melhorias no documento, conforme a dinâmica no cotidiano da escola. Além da necessidade de dialogar com outros documentos institucionais, a exemplo do Projeto Político Pedagógico

Percebemos no processo de construção desse documento que espaços de diálogos sistemáticos, como reuniões de planejamento na escola e encontros de formação continuada de professores, são essenciais para elaboração e materialização de propostas.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola como espaço público**: exigências humanas. Revista Educação AEC. N. 121. Brasília, 2001, p. 118-123.

BAHIA, Secretaria de Educação. **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador: BA, 2009. Disponível em: [http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf). Acesso em 25 de fevereiro de 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, P. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-24.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

**APÊNDICE G** – Registro fotográfico referente a algumas etapas do processo de intervenção, conforme Quadro 1.

Foto 8: 1ª Etapa - Apresentação do projeto



Fonte: pesquisa direta da autora (2014)

Foto 9: 2ª Etapa – Formação do coletivo



Fonte: pesquisa direta da autora (2014)

Foto 10: 3ª Etapa – Entrevista semiestruturada



Fonte: pesquisa direta da autora (2015).

Foto 11: 4ª Etapa-Observação participante



Fonte: pesquisa direta da autora (2015).

Foto 12: 5ª Etapa-Encontro análise dos dados



Fonte: pesquisa direta da autora (2015).

Foto 12: 9ª Etapa-Encontro de socialização



Fonte: pesquisa direta da autora (2015).

**APÊNDICE H – Modelo Termo de Consentimento e Esclarecimento**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO  
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **Título do Protocolo de Pesquisa:** O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: Educação Rural em Tempos de Educação do Campo
2. **Pesquisador (a) Responsável:** Ana Marta Gonçalves Soares  
**Cargo/Função:** Professora

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: Educação Rural em Tempos de Educação do Campo, de responsabilidade da pesquisadora Ana Marta Gonçalves Soares, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ *campus* I, sob a orientação da Professora Dra. Patrícia Lessa dos Santos Costa.

O estudo fundamenta-se na necessidade de um currículo que atenda as necessidades e especificidades formativas de jovens e adultos do campo. Para tal, pretende-se através de um processo participativo analisar como a Escola Municipal da Amizade, localizada no distrito de Humildes no município de Feira de Santana – BA, vem contribuindo para a formação de jovens e adultos da comunidade. Dentre os objetivos específicos está o de elaboração coletiva de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios decorrentes do estudo, a saber:

- a) emitir livremente opinião sobre o currículo escolar e sobre a tríade temática em estudo:

EJA/CAMPO/CURRÍCULO; sua colaboração no estudo possibilitará a construção do produto – a Proposta Curricular da EJA da escola; acesso a materiais disponibilizados durante os encontros; contribuir com a construção do documento, entre outros benefícios que estão ligados a subjetividade do processo.

- b) liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;
- c) o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa;
- d) garantia de anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações, e, garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- e) se permitir, seu nome completo poderá constar na dissertação e nas produções realizadas;
- f) consentimento para sua participação como sujeito da pesquisa.

Este termo de consentimento livre e esclarecido assegura à pesquisadora a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa. Será feito em duas vias sendo que uma ficará com você e a outra arquivada comigo. Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado através de publicações e apresentações em eventos. Caso você tenha alguma dúvida, a pesquisadora estará a disposição para esclarecimentos por meio dos endereços disponibilizados abaixo.

Caso o Senhor(a) aceite participar, a metodologia utilizada será a pesquisa-ação e a coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturada, observação, encontros formativos e registro fotográfico. O acompanhamento ocorrerá de maneira sistemática e de acordo com a disponibilidade do grupo, por Ana Marta Gonçalves Soares estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ *campus* I.

Durante a coleta de informações há o possível risco de que o(a) senhor(a) sinta algum tipo de constrangimento para responder às questões das entrevistas, dos registros fotográficos e sobre as observações. Como atenuante, sugerimos que responda às questões que sentir-se confortável e sinalize caso não deseje participar das fotos e demais registros.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**Pesquisador(a) Responsável (Orientanda):** Ana Marta Gonçalves Soares  
 Endereço: Rua Itamar Carvalho, 345, Pedra do Descanso. Feira de Santana/BA  
 CEP: 44007-240, Telefone: (75) 9131-1670, E-mail: [marta.end@hotmail.com](mailto:marta.end@hotmail.com)

**Pesquisador(a) Responsável (Orientadora):** Patrícia Lessa Santos Costa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. Pós-Graduação MPEJA/ UNEB  
CEP: 41.150-000, Telefone: (71) 98256-5184, E-mail: [plessacosta@gmail.com](mailto:plessacosta@gmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA.  
CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

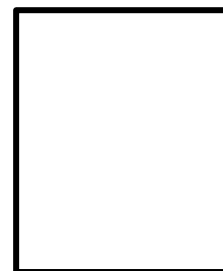
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º  
SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: Educação Rural em Tempos de Educação do Campo**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

**ANEXO** – Cópia da inscrição da Associação dos Moradores do Povoado de Tanquinho e Adjacências no Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento de Comunidades Negras e Indígenas de Feira de Santana (COMDECNI).

**FEIRA DE SANTANA**  
**Prefeitura Municipal de Feira de Santana-Bahia**  
**Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social**  
**Conselho Municipal De Participação e Desenvolvimento de Comunidades**  
**Negras e Indígenas de Feira de Santana. COMDECNI**  
**Lei Municipal n.2.848/2007**

**COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO**

**INSCRIÇÃO Nº 07**

A entidade, **Associação Dos Moradores do Povoado de Tanquinho e Adjacências**, CNPJ 04.210.444/0001-02, com sede na Rua Senhor do Bonfim, S/N, bairro Povoado Tanquinho/Humildes, na cidade de Feira de Santana, é inscrita neste Conselho, sob o número 07, desde o ano de 2014.

A entidade executará as seguintes ações:

- Realizar e apoiar atividades que visem desenvolver a consciência para a preservação e cuidado com meio ambiente na zona rural;
- Desenvolver projetos de incentivo à agricultura orgânica;
- Promover junto com os seus filiados, o desenvolvimento sustentável da comunidade rural;

A presente inscrição é por tempo indeterminado, sendo revogado ou não por determinação do COMDECNI.

Feira de Santana, 15 de dezembro de 2014.

**Maria de Lourdes Souza Santana**  
**Presidente**

Rua Domingo Barbosa de Araújo 160 Bairro Kalilandia  
 Feira de Santana\_Bahia  
 75 3614-5843-R13/8177-7205  
 E-mail: [cmcni\\_fsaba@hotmail.com](mailto:cmcni_fsaba@hotmail.com)  
[cmcni@pmfs.ba.gov.br](mailto:cmcni@pmfs.ba.gov.br)