



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

VILMA SOUZA CONCEIÇÃO SANTOS

**CURRÍCULO E IDENTIDADE CAMPESINA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM AMARGOSA-BA**

Salvador
2016

VILMA SOUZA CONCEIÇÃO SANTOS

CURRÍCULO E IDENTIDADE CAMPESINA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMARGOSA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Santos, Vilma Souza Conceição

Currículo e identidade campesina na educação de jovens e adultos em Amargosa-Ba / Vilma Souza Conceição Santos. – Salvador, 2016. 145f.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2016.

Contém referências e apêndices

1. Educação de jovens e adultos – Amargosa (BA). 2. Currículo. 3. Educação Rural – Amargosa (BA). I. Costa, Patrícia Lessa Santos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD :374

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

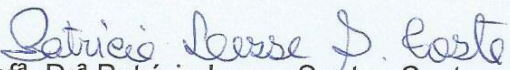


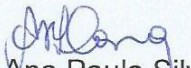
FOLHA DE APROVAÇÃO

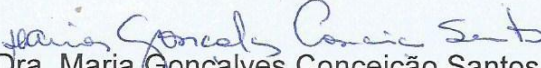
“Currículo e identidade campesina na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa
- Bahia”

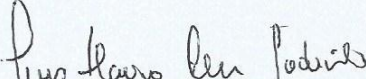
VILMA SOUZA CONCEIÇÃO SANTOS

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 29 de fevereiro 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.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia


Profa. Dra. Maria Gonçalves Conceição Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade de Coimbra-Portugal


Prof. Dr. Luis Flavio Reis Godinho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
Doutorado em Sociologia
Universidade Federal da Paraíba, UFPB

AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos da EJA de Amargosa, estudantes e educadoras, que inspiram e incentivaram a minha trajetória de estudos no mestrado. A estes dedico esta dissertação.

A minha família, pelo apoio constante e incondicional.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, por me proporcionar um momento ímpar de formação, contribuindo para uma *praxis* mais reflexiva em EJA.

A minha orientadora, Patrícia Lessa Santos Costa, pela orientação, pela dialogicidade e pelas contribuições nos meus escritos.

A banca examinadora, nas pessoas de Ana Paula S. Conceição, de Maria Gonçalves C. Santos e de Luís Flávio R. Godinho, por terem aceitado o convite e realizado ponderações que impulsionaram a minha escrita.

A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa a ser devorado.

Bauman, 2000

RESUMO

SANTOS, Vilma Souza C. **Currículo e Identidade campesina na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa-BA**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa

A presente pesquisa está estritamente ligada às questões do respeito ao direito à educação ao longo da vida, não apenas pelo viés da legalidade. Entende-se que este direito deve estar estritamente imbricado à criticidade e à afirmação social dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Sendo assim, propõe-se a análise dos processos educativos em EJA, a partir do entendimento do que seria um currículo humanizado, biocêntrico. Com o intuito de delimitar o *locus* de pesquisa, esta foi desenvolvida no contexto da EJA, precisamente na especificidade da Educação Básica do Campo, no Município de Amargosa, localizado no interior do Estado da Bahia. O objetivo central é compreender de que forma (ou até que ponto) o currículo da EJA do campo contempla as vivências dos estudantes campesinos inseridos no contexto da agricultura. De cunho qualitativo, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, já que a proposta visa a construir o conhecimento de forma colaborativa, com os sujeitos diretamente envolvidos com a EJA do campo, educandos e educadores. Para isso foram utilizados instrumentos e técnicas para a coleta e a análise das informações que permitissem uma maior aproximação com o objeto de estudo. Para embasar este trabalho, buscou-se referencial principalmente nos estudos de Freire (1987, 1983, 2007), Gadotti (2009) e Haddad e Pierro (2000), com conceitos referentes à EJA na perspectiva da autonomia e da criticidade; Barros (2011) e Fávero (2009), no que diz respeito à educação ao longo da vida; Macedo (2013) e Silva (2002, 2010), para debater o conceito de currículo; Wanderley (2010) e Gohn (2001), para dialogar sobre educação popular e os movimentos sociais; Hall (1996), Bauman (2005) e Rios (2011), para desbravar o conceito de identidade; Caldart, Kolling e Osfs (2002) e Neves (2010), para conceituar a educação do campo. Tendo em vista o caráter de provisoriedade e de inacabamento da construção de conhecimentos, destacam-se algumas considerações que foram possíveis para a presente reflexão. A primeira delas diz respeito à história da EJA no Brasil. Essa é marcada por uma série de fragmentações e de metas para se vencer o analfabetismo, sem que para isso se baseie em uma educação crítica. A segunda diz respeito ao caráter popular dos princípios fundantes da Educação Básica do Campo no Brasil, nascida pela força dos movimentos sociais do campo, o intuito era o de superar o ruralismo pedagógico de uma educação instrumental ideologicamente, os novos ideais aparam-se na valorização da identidade campesina, em seus aspectos sociais, econômicos e culturais. Também seguem outras constatações no que se refere ao *locus* de pesquisa, encontrou-se uma incipiência de documentos legais para regulamentar a EJA, relativas a currículo, diretrizes, propostas, projetos e planos de cursos específicos para a EJA do Campo, dispositivos indispensáveis na construção de uma educação pautada em conhecimentos formativos, significativos para sujeitos em um contexto de campo específico. Por sua vez, este estudo demonstrou que os campesinos, estudantes de EJA, são sujeitos capazes de atuar como protagonistas na construção de uma educação que esteja a serviço dos mesmos, identitária e permissiva da realização dos desejos individuais e coletivos que os conduziram aos primeiros anos de escolarização já na idade adulta. Essa educação, defende-se, irá se operacionalizar por meio de um currículo centralizado na vida campesina, ou seja, intertranscultural, que prese

por práticas e metodologias educativas entrelaçadas com a crítica social da vida do homem e mulher do campo.

Palavras-chave: EJA. Educação Básica do Campo. Currículo. Identidade.

ABSTRACT

SANTOS, Vilma Souza C. **School curriculum and rural identity in the education for youth and adults in Amargosa-BA**. 2016. 145 f. Dissertation (Master of Education) – Department of Education, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Advisor: Prof. Doctor Patricia Lessa Santos Costa

This research is closely linked to the issues about the respect for the right to education throughout life, not just in the perspective of legality. It is understood that this right must be closely associated with the criticality and social affirmation of young, adults and seniors. Therefore, it is proposed to analyze the educational processes in adult education, from the understanding of what would be a humanized, biocentric school curriculum. In order to delimit the search *locus*, it was developed in the context of adult education, precisely the specificity of the Basic Rural Education in the Amargosa city, located in the Bahia state. The main objective is to understand how the school curriculum of adult education covers the experiences of rural students entered in the context of agriculture. Whith a qualitative nature, was used as a methodology the action-research, as the proposal aims to build knowledge collaboratively, with the subjects directly involved with the adult rural education, students and educators. For this, it was used tools and techniques for the collection and analysis of information to enable a closer relationship with the object of study. To support this work, we attempted to reference mainly in studies of Freire (1987, 1983, 2007), Gadotti (2009) and Haddad and Pierro (2000), with concepts relating to adult education for autonomy and criticality; Barros (2011) and Fávero (2009), with regard to lifelong education; Macedo (2013) and Silva (2002, 2010), to discuss the concept of school curriculum; Wanderley (2010) and Gohn (2001), to talk about popular education and social movements; Hall (1996), Bauman (2005) and Rios (2011) for understand the concept of identity; Caldart, Kolling and Osfs (2002) and Neves (2010), to conceptualize rural education. Considering that the construction of knowledge, this work is provisory and unfinished, so it was highlight some considerations that were possible for this reflection. The first relates to the history of adult education in Brazil. This is marked by a series of fragmentations and goals to overcome illiteracy, without this is based on a critical education. The second concerns the popular character of the founding principles of the basic rural education in Brazil, born by the power of social movements in the countryside, the aim was to overcome the pedagogical rurality of an instrumental education ideologically, new ideals to trim on recovery the rural identity in its social, economic and cultural contexts. Also, there are another considerations about the research *locus*, found a paucity of legal documents to regulate the adult rural education, concerning school curriculum, guidelines, proposals, projects and plans of specific courses for adult rural education, indispensable devices in building a guided education training knowledge, significant for subjects in a specific rural education context. In turn, this study demonstrated that the rural students are subject able to act as protagonists in the construction of an education that is at the service of themselves, identity and permissive realization of individual desires and collective that led them to the first years schooling already in adulthood. This education, we believe, it will operate through a centralized school curriculum in their way of life, a intertranscultural school curriculum, that allows a practical and an

educational methodologies intertwined with social critique of the life of man and woman in the rural place.

keywords: Adult Education. Basic Rural Education. School Curriculum. Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Educação Básica do Campo em Amargosa, 2015	72
Quadro 2	Configuração da EJA em Amargosa, 2015	81
Quadro 3	Motivações para o Estudo na EJA	84
Quadro 4	Aprendizagens na EJA	89
Quadro 5	Perfil dos Estudantes da EJA	96
Quadro 6	Concepção de Campo (estudantes)	97
Quadro 7	Visão de Permanência no Campo para as Novas Gerações	99
Quadro 8	Perfil das Educadoras	107
Quadro 9	Ações Promovidas no Ambiente Escolar que Contribuem de Forma Positiva na Vida dos Estudantes Campesinos	110
Quadro 10	Desafios e Possibilidades da EJA do Campo	112
Quadro 11	Conhecimentos acerca dos Documentos que Fundamentam a EJA do Campo	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Brasil, Censo Demográfico	38
Gráfico 2	Amargosa, Censo Escolar 2013	39
Gráfico 3	Escolas do Campo em Amargosa em 2010	73
Gráfico 4	Idade dos Alunos Matriculados em EJA, Amargosa, Ensino Fundamental I, 2015	81
Gráfico 5	Tipo de Trabalho Remunerado dos Estudantes	82
Gráfico 6	Jornada de Trabalho dos Estudantes	81
Gráfico 7	Atividades Desenvolvidas pelos Alunos nas Horas Vagas	83
Gráfico 8	Escolarização do Pai	83
Gráfico 9	Escolarização da Mãe	83
Gráfico 10	Tempo Dedicado Diariamente aos Estudos	87
Gráfico 11	Qualidade de Vida no Campo na Atualidade	102
Gráfico 12	Conhecimentos Adquiridos na Escola	105
Gráfico 13	Formas de Ingresso das Professoras na EJA	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estrutura da EJA em Amargosa, 2015	75
Tabela 2	Unidades Temáticas Constituintes do Currículo da EJA do Campo	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ALFASOL	Alfabetização Solidária
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária

PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNE Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PIPMO	Programa Intensivo de preparação de Mão de Obra
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEA	Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo
TOPA	Todos Pela Educação
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO DE ADULTOS E CAMPESINATO: CURRÍCULOS EM TRÂNSITO NA EJA DO CAMPO	23
2.1	EJA NO BRASIL: ENTRE SUCESSOS E RETROCESSOS	25
2.2	ITINERÁRIOS CONSTITUINTES DA EJA DO CAMPO	32
2.3	OLHARES SOBRE O CURRÍCULO	39
2.3.1	Currículo intertranscultural: temas geradores em ação na EJA do campo	44
3	POR UMA METODOLOGIA PARA O ESTUDO DA EJA DO CAMPO	47
3.1	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E OS ATORES	51
3.2	A PESQUISA DE CAMPO	52
3.3	TÉCNICAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS	53
3.3.1	Observação participante	53
3.3.2	Entrevistas com uso de roteiro semiestruturado	55
3.3.3	Grupos de discussão (oficinas)	56
3.3.4	Pesquisa documental	57
3.3.5	A análise das informações	
4	PRIMEIRAS TRILHAS: ONTOLOGIA DO SER CAMPESINO NA EJA DO CAMPO	60
4.1	BRICOLAGEM IDENTITÁRIA: EU CAMPESINO	60
4.2	DE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO? UMA ANÁLISE DO PPP	64
5	POR UM CURRÍCULO INTERTRANCULTURAL PARA A EJA DO CAMPO EM AMARGOSA	70
5.1	A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM AMARGOSA	70
5.1.1	A educação de adultos	73
5.1.2	A EJA segundo a Proposta Pedagógica da EJA da Rede Municipal de Ensino de Amargosa (2010)	76

5.2	PANORAMA DIAGNÓSTICO DOS EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO	79
5.2.1	Ensino-aprendizagem	86
5.2.2	Uma realidade multisseriada: multisseriadão	90
5.3	A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE EJA	92
5.3.1	Trabalho e campesinato: laços de pertencimento	96
5.3.2	O sujeito e a EJA	103
5.4	A EJA SOB A VISÃO DAS EDUCADORAS	106
5.4.1	A visão de campo e a prática docente	109
5.4.2	A interação entre a escola e a comunidade	110
5.5	TRANSVERSALIDADES CURRICULARES: ATOS DE CURRÍCULO	114
5.5.1	Eixo transversal 1: formação docente	114
5.5.2	Eixo transversal 2: relações de poder e de trabalho no campo	116
5.6	EIXO TRANSVERSAL 3: PROCESSOS DE AUTONOMIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO LETRADA	118
5.6.1	A influência das tematizações: as unidades temáticas	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada com os Educandos da EJA	134
	APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada com as Educadoras da EJA	138
	APÊNDICE C- Plano Geral das Oficinas Desenvolvidas com as Educadoras da EJA	141

1 INTRODUÇÃO

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento.

Hall, 1996

Sendo carregado de subjetividades, individuais e coletivas, e de constructos envoltos em relações sociais densas, todo sujeito carrega em si um conjunto de nuances que formam a sua identidade dentro da coletividade. Identidade esta que a cada dia envolve uma complexa relação em rede, dada as constantes interações e mudanças provocadas na sociedade contemporânea.

Dentro desse contexto, destacam-se também os sujeitos do campo, envoltos nos processos educativos, vistos sob uma perspectiva que ultrapassa a leitura geográfica. A referida perspectiva recai sobre as múltiplas vivências que constituem o ser da roça, do rural ou do campo, formando a sua identidade que também já não é mais pura. A identidade do rural é, então, multifacetada, e, por esta razão, exige um novo posicionamento da escola, que esteja em consonância com as mudanças que o campo sofreu e vem sofrendo no decorrer da história, que abranja e atenda as suas especificidades. Nessa perspectiva, fazem-se necessários estudos que revelem os diferentes tipos de educação que são oferecidos aos estudantes camponeses da EJA, estudos que reflitam sobre até que ponto esses tipos de educação são reforçadores dessa identidade de cidadão do campo.

Reconhecendo essa característica da identidade camponesa, este trabalho se propôs a ser uma pesquisa de intervenção, partindo das inquietações aqui expostas. A pesquisa foi pautada nas bases de uma educação de cunho popular, compreendendo que os seus partícipes são sujeitos camponeses politizados. O objeto de estudo foi a EJA do campo, nas suas primeiras etapas do Ensino Fundamental, sendo o trabalho de investigação norteado pela seguinte questão: De que forma (ou até que ponto) as diretrizes curriculares da EJA do campo contemplam as vivências e as identidades dos estudantes camponeses, inseridos no contexto da agricultura familiar no Município de Amargosa/BA?

O pressuposto mais geral da pesquisa foi o de que o desenvolvimento do processo de escolarização de jovens e adultos do campo não está fundamentado em um currículo próprio para a modalidade. Os currículos em vigência sustentam uma educação que visa desenvolver

apenas as habilidades de leitura e de escrita, sem que para isso os indivíduos adquiram ferramentas do pensar, aliadas à capacidade de se afirmarem enquanto cidadãos capazes de mudar a sociedade com a sua força crítica.

Os caminhos traçados para que se alcançasse uma resposta para a questão central de investigação foram construídos de forma coletiva e colaborativa entre educadores, educandos e profissionais de educação da EJA do campo. Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de compreender de que forma (ou até que ponto) o currículo da EJA do campo contempla as vivências dos estudantes camponeses inseridos no contexto da agricultura familiar no Município de Amargosa/BA e como esses sujeitos se concebem em meio a esse processo.

Também buscou-se amparo em alguns objetivos específicos, quais sejam, a) observar as percepções dos estudantes camponeses sobre a relação entre a escola e o seu contexto social; b) compreender as diretrizes curriculares da EJA do campo e a sua interação com a realidade dos agricultores familiares; c) propor metodologia de reforço para a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar no desenvolvimento de atividades agrícolas de base familiar e formação crítica dos agricultores.

O intuito deste trabalho foi o de ir ao encontro da produção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa, baseado nos princípios freirianos da dialogicidade. Para alcançar esse objetivo, lançou-se mão da pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se como metodologia a pesquisa-ação crítica. Educadores e educandos camponeses foram convidados a analisar de forma crítica a educação da qual são partícipes, na intenção de construir um currículo que privilegie os saberes e as vivências do contexto do morador ou do trabalhador do campo.

Também se fez necessário compreender melhor o que motiva esses sujeitos camponeses a irem à escola, quais as suas necessidades educacionais, de quais formas e em quais ambientes podem estar em processo de aprendizagem. Foi válido, ainda, analisar como sua participação em instâncias da sociedade civil (associações e movimentos) influenciam sua vivência na educação formal. Tudo isso pode contribuir com uma educação que melhor interaja com a identidade destes jovens, adultos e idosos camponeses.

Esse estudo nasceu a partir de minha própria história de vida, enquanto camponesa, pertencente a uma família e a uma comunidade que desenvolve as suas atividades agrícolas sustentadas na agricultura familiar. Considerei também a minha atuação profissional, que se iniciou como educadora do Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA, no ano de 2008, na

comunidade rural da Cambaúba, em Amargosa/BA, onde resido e exerço a função de presidente da associação de moradores rurais.

Durante o período de atuação como educadora do Programa TOPA, tendo como educandos agricultores de base familiar, constatei o desejo que estes tinham de estudar, apontando a necessidade do saber ler e escrever para uma vida social mais participativa. Ao mesmo tempo, pude constatar que havia contradições entre os saberes formais que os educandos adquiriam na escola, as relações trabalhistas e as interações sociais que desenvolviam entre seus pares.

Esta pesquisa também nasceu em consonância com a minha atuação como educadora da EJA, no ano de 2009, na área urbana do Município de Amargosa/BA. Apesar de o projeto se situar na área urbana, uma parcela significativa dos alunos era proveniente de áreas rurais, logo, traziam consigo as suas ruralidades impressas nas suas identidades, refletidas por meio da fala, da postura, do senso de cooperativismo, da frequência escolar, dentre outros aspectos.

Através da *praxis* como educadora e pesquisadora da EJA, foi possível constatar os desafios enfrentados por educadores e educandos, como por exemplo, escassez, não só de materiais físicos, didáticos ou paradidáticos, mas escassez de profissionais capacitados para orientar a nossa prática, a falta de organização etc. Entretanto, existem outros entraves que passam despercebidos, como a inexistência de uma educação pautada no respeito às relações identitárias.

Aliados a esses fatores, apresentam-se outros dados importantes que se referem ao aspecto macro deste problema e que tem a ver com os índices de analfabetismo no Brasil. Em nosso país, 8,7% das pessoas acima dos 15 anos de idade são analfabetas, sendo que estas se concentram mais nas áreas rurais, aumentando para 19,1% na região Nordeste, chegando a 19% no Município de Amargosa (IBGE, 2010). Cabe investigar, então, quais fatores sustentam essas estatísticas, identificando-se as variáveis que ainda continuam excluindo pessoas do ambiente de escolarização, principalmente no mundo rural.

Esta proposta está inserida na “Área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente”, do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, com a proposição de construir um diálogo com a Educação do Campo. Abordou-se substancialmente a EJA entrelaçada ao conceito de trabalho da agricultura familiar, na perspectiva da sustentabilidade, e se promoveu debates profícuos entre educadores, educandos e profissionais da educação, com o intuito de arquitetar um currículo humanizado, que preze pela identidade desses sujeitos camponeses.

Pesquisar a EJA do campo é de fundamental importância em um Estado como a Bahia, onde, segundo o IBGE (2010), 28% da população reside no campo. Assim como é de crucial importância tornar a educação dos camponeses mais visível no meio científico, proporcionando novos olhares sobre a mesma. É necessário atentar-se para as políticas públicas, assim como para os saberes e para as práticas pedagógicas, fatores que permeiam a construção de uma educação voltada para o homem e a mulher do campo, sua cultura e suas particularidades.

O *locus* de pesquisa foi selecionado de forma estratégica, a fim de possibilitar um desenho ampliado das questões do campo, sendo o campo de pesquisa uma escola nucleada, vinculada a outras cinco escolas que constituem o núcleo 3 da Secretária Municipal de Educação de Amargosa. A educação do campo de Amargosa funciona por sistema de nucleação, em razão do progressivo fechamento das escolas e do baixo número de matrículas; os alunos das escolas fechadas são encaminhados para as escolas mais próximas, com o auxílio do transporte escolar, e as escolas das comunidades circunvizinhas são agrupadas em núcleos administrativos, compartilhando da mesma gestão e coordenação pedagógica.

Localizada na comunidade rural de Cambaúba, a escola Francisco Juventino de Souza acolhe educandos de comunidades circunvizinhas, também agricultores de base familiar. Salienta-se que esta comunidade está organizada a partir de uma associação de moradores rurais, sendo alguns desses moradores estudantes da EJA, na escola local; dois ambientes férteis para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, desenvolvida de forma intencional e propositiva na construção conjunta de um projeto de intervenção.

Contextualizando, o Município de Amargosa possui uma população de 34.351 habitantes (IBGE, 2010), é localizado no Vale do Jequiriçá e apresenta características bastante camponesas, principalmente na economia, que é fortemente movimentada por agricultores familiares, que compram ou vendem os seus produtos na feira livre e no mercado municipal. É válido salientar que a população deste Município está distribuída em uma área urbana, em 04 povoados e em 29 setores rurais que abrangem 109 comunidades rurais, de acordo com dados do IBGE.

Os sujeitos protagonistas deste trabalho são camponeses, agricultores familiares estudantes da EJA. Agricultores estes que, em sua maioria, não concluíram o ensino fundamental e muitos não chegaram nem a frequentar a escola¹, ajudando a sustentar os 19% de pessoas não alfabetizadas no Município de Amargosa (IBGE, 2010).

¹ Considerações adquiridas através de falas de agricultores em reuniões de associações de moradores e encontros promovidos pela Secretaria de Agricultura do Município de Amargosa/BA.

Espera-se que as reflexões aqui levantadas subsidiem o desenvolvimento de pesquisas, a fim de colocar a EJA do campo visível para as políticas públicas, tendo em vista que não basta apenas discutir e criar leis para a educação do campo. Deve-se pensar também de forma específica nos jovens, adultos e idosos que frequentam a escola na modalidade EJA, especificidades que devem estar contempladas no currículo de cada instituição de ensino.

Assim, espera-se que esta pesquisa, com os diálogos suscitados coletivamente, sirva como fonte de capacitação para educadores, contribuindo para o exercício de práticas respaldadas no conceito de cidadania do trabalhador e da trabalhadora rural. Desse modo, valoriza-se o estudante e a identidade da EJA do campo. É preciso considerar os camponeses estudantes de EJA e a sua forma peculiar de viver, trabalhar e produzir cultura, sob os holofotes da pesquisa científica, para que os mesmos possam subsidiar a construção de novos rumos para a educação brasileira do campo, de modo especial a EJA.

O campo é aqui compreendido como um lugar de vivências e de interações sociais diversificadas, rico na produção de conhecimentos, que tem a vida dos sujeitos como centro. Sendo assim, para fundamentar essa definição teoricamente, lançou-se discussões que coloquem o camponês no seu devido lugar, como atores e atrizes protagonistas do seu processo educativo.

Em meio às inúmeras vozes dos sujeitos, educandos e educadores da EJA, foram construídos diálogos, também teóricos, com diversos pesquisadores que abordam a educação de jovens, adultos e idosos, como um direito cidadão, sob a perspectiva da autonomia e da criticidade, entre eles cita-se FREIRE (1987, 2007), ARROYO (2006), GADOTTI (2000; 2001) e SOARES (2002). Apresentou-se ainda a EJA como um direito fundamental dos sujeitos, podendo ser usufruída ao longo da vida, como defendem SOARES (1988; 2003) e FREIRE (1997; 2003).

Ademais, abordou-se o currículo sob a perspectiva da autonomia, como um conjunto de conhecimentos eleitos como formativo, para tanto recorreu-se às obras de MACEDO (2013) e de SILVA (2010). Para tratar do caráter popular do currículo estabeleceu-se diálogos com as obras de JEZINE (2006), PADILHA (2013) e BRANDÃO (1996).

No que se refere às questões de identidade, com discussões apresentadas sobre campo e a educação do campo, analisou-se MOLINA (2006), HALL (1997; 2006) e PIRES (2012). Debatendo os temas referentes à EJA e aos movimentos sociais, buscou-se amparo em WANDERLEY (2010), PACHECO (2011) e SPIVAK (2003). Por fim, para a construção da base metodológica, os pensamentos de THIOLENT (2009), TRIVIÑOS (2012) e BARDIN (1997) foram os alicerces. Essas são as principais referências da presente pesquisa.

Inspirada por fazer parte dos saberes e identidades camponesas, apresentei minhas opções metodológicas/epistemológicas, que se entrecruzam também com a minha atividade profissional enquanto educadora da EJA. Os caminhos traçados na pesquisa se encaixam de forma harmônica com os princípios da pesquisa-ação.

Objetivou-se reconhecer e traçar o perfil dos educandos da roça, assim como construir com estes um currículo que fosse identitário. Buscou-se sistematizar essas ideias, organizando-se esta pesquisa em quatro seções que refletem a identidade da escola e dos sujeitos do campo e como essa identidade pode estar contemplada nos processos educativos, por meio de um currículo democrático, que privilegie os saberes e os constructos históricos da roça.

A primeira seção presta-se a realizar uma reflexão sobre os princípios históricos e identitários que constituem a EJA e as relações no campo (roça), interligando essas identidades aos saberes formais da escola. Essas discussões subsidiaram análises para a construção de um currículo intertranscultural, sustentado em temas geradores, como propõe o pensamento freiriano, no qual os conhecimentos formativos são desencadeados a partir de temáticas retiradas da vida dos educandos por meio de pesquisas prévias. Os temas geradores se desdobram em palavras geradoras e construção de novos conhecimentos pelos sujeitos em processos de aprendizagens. Ao analisar a EJA, teve-se como marco e diretriz a vida dos sujeitos imbricada a uma educação biocêntrica, que ocorre ao longo da vida. Tal perspectiva se contrapõe aos modelos hegemônicos e mercadológicos de educação, que objetivam alimentar censos.

Na segunda seção, traçou-se a trajetória metodológica da pesquisa. Fica, então, explícito como nasceu o projeto, impulsionando assim instigações que se desencadearam na questão norteadora e como esta, em conjunto com os objetivos, influenciaram na metodologia e nos métodos de pesquisa. Nesta seção abordou-se o caráter qualitativo da pesquisa e ainda debateu-se como se conseguiu realizar a pesquisa-ação crítica.

Já na terceira seção, foram trazidas as primeiras análises das informações, no desbravamento do contexto em que os camponeses, sujeitos da pesquisa, estão inseridos. Conceituou-se o que se entende por identidade e qual a identidade do estudante de EJA do campo amargosense. Também foi realizada uma avaliação da escola Francisco Juventino de Souza e de seu Projeto Político Pedagógico.

Por fim, apresentou-se, na quarta seção, análises mais aprofundadas das informações, no desbravamento de quem são os camponeses. Aqui aparecem as vozes dos sujeitos que participam ativamente da EJA, discentes, docentes e coordenadores da Rede Municipal de

Educação. Neste momento, foi possível perceber com mais clareza quais são os maiores desafios da construção de um currículo intertranscultural para EJA do campo em Amargosa. Durante a aplicação dos instrumentos, por exemplo, nas oficinas e grupos de discussão, foi possível averiguar de quais formas a identidade do sujeito da roça é contemplada e como maximizar essa especificidade.

Considerou-se a presente discussão um elemento pequeno, porém importante para a reflexão da EJA dos povos camponeses. Desde já, coloco-me à disposição para contribuições de todos os interlocutores que se reconhecem na luta pela qualificação da Educação e, em especial, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos do campo.

2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS E CAMPESINATO: CURRÍCULOS EM TRÂNSITO NA EJA DO CAMPO

Começou-se esse diálogo caracterizando-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto política, como um direito à educação ao longo da vida. Essa opção teve por intenção suscitar proposições que visem a construção de uma educação para além desse direito básico, que se configurem de forma a possibilitar o alargamento da ideia de uma cidadania da alteridade. Essa atividade exige um esforço de se conhecer como a educação se materializa no momento atual, sendo fruto de contextos e de tempos históricos que se contrapõem ao mesmo tempo e se entrelaçam, formando novos arranjos educacionais.

Seria, por enquanto, impossível uma configuração educacional que promova o exercício pleno da cidadania, sendo que ela inexistente no Estado brasileiro centralizador, capitalista, que sobrevive sustentado por meio de uma relação vertical, entre opressores e oprimidos. Mas a possibilidade de uma nova educação é possível, entretanto vai de encontro aos interesses do Estado. Esse novo modelo de educação requerer a busca de novos mecanismos e de novos dispositivos que provoquem uma ruptura.

Dessa forma, para além do direito à educação permanente, ao longo da vida, na qual são traçados debates densos no campo da EJA, deve ser construído um novo discurso, que aponta para a mudança de vida dos sujeitos que dela participam. Esses sujeitos, por sua vez, serão mais capazes de propor mudanças na estrutura social estabelecida, que, em suma, é propulsora do processo de sublimação das identidades dos até então oprimidos.

O conceito de oprimido aqui adotado tem como referência os ideais freirianos, caracterizando àqueles que estão em um processo de vir a ser, sendo constantemente afastados das vantagens socialmente construídas. Nesse contexto, a colocação “os excluídos do mundo”, utilizada por Freire (1987), apresenta sensatez, na medida em que esse ser oprimido é afastado, colocado a parte de uma série de direitos, negações que geram uma rede de novas exclusões.

A educação tem um papel central nesse processo de negação do direito do outro. Reflitamos então sobre a existência de pessoas, em uma sociedade conduzida por meio da letra e que não podem utilizá-la em seu benefício por falta de acesso, decorrente de motivos variados. Essa negação lhe conduzirá a uma cadeia de novas opressões, de ordens familiar, mística, simbólica, econômica, deixando o indivíduo em uma zona de ser e não ser sujeito construtor da sua história.

Em contra partida a esse processo de cerceamento da liberdade, provocado pela falta de educação, que, segundo Wanderley (2010), oscila constantemente entre dominação e a emancipação, é que se começa a pensar, por meio da força popular, em um projeto de educação que possibilite àqueles que até então estavam de fora desse processo a busca de formas mais justas do pensar e da afirmação social.

No caso do contexto da educação do campo, esse processo de opressão gera desigualdades ainda mais perversas, que se estendem até a contemporaneidade. A negação do direito à educação no campo se contrasta com a urbana de forma mais severa. Os anos de escolaridade do Brasil rural é de 4,5 anos, metade do Brasil urbano, que é de 7,8, sendo que 80% dos trabalhadores rurais não chegaram a concluir o ensino fundamental e outros 23,2% sequer ingressam na escola, sendo considerados analfabetos (IBGE, 2010).

Todas essas inferências possibilitam a reflexão sobre a necessidade de um novo paradigma educacional, contra-hegemônico, principalmente para a população campestre, que teve e tem esse direito relativamente limitado. Para isso, pode-se lançar mão de diversas estratégias que promovam essas mudanças desejadas; um dos dispositivos educacionais que pode ter força no alcance desse objetivo é o currículo, justamente por nortear todas as ações educacionais, pedagógicas e formativas.

A existência de um currículo humanizado para a EJA, no contexto da Educação Básica do Campo, é de fundamental importância, considerando-se a fragilização da relação opressor-oprimido. Esta foi a proposição deste trabalho, que, em síntese, referiu-se às questões que contemplem as identidades dos homens e das mulheres do campo no processo educativo, meio propiciador dos processos de autonomização.

Antes de se adentrar na seara das questões fundantes de um currículo campesino, é válido conhecer os processos históricos que constituem, fundamentam e validam a modalidade. Essa análise dará margem para uma maior compreensão das diretrizes constituintes da EJA do campo no século XXI, assim como sustentará novas discussões para a formulação de bases que sustentem um currículo humanizado, identitário, crítico social, que abarque as ruralidades.

2.1 EJA NO BRASIL: ENTRE SUCESSOS E RETROCESSOS

A EJA é hoje uma modalidade de ensino estruturada dentro da educação básica, sendo financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (FNDE, 2014). Logo, é de se estranhar as massivas discussões no meio acadêmico, referentes ao desprestígio que essa modalidade de educação ainda sofre, como falta de formação dos professores, materiais didáticos insipientes ou inexistentes e metodologias de ensino excludentes, que ajudam a sustentar elevados índices de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais. Segundo o IBGE (2010), há um índice de 8,7% de pessoas privadas dos benefícios que a leitura e a escrita podem proporcionar. Em primeira instância, a intenção não é avaliar se esse benefício é indispensável à vida biológica do sujeito, e sim a de percebermos que o usufruto dos códigos gráficos da lecto-escrita tornou-se indispensável para o desenvolvimento das atividades cotidianas, das mais básicas até as mais complexas.

Sendo o acesso à EJA um direito legal e à educação um direito constitucional, cabe agora percebermos, por meio de seus agentes, de quais formas essa educação pode contribuir de modo a permitir o exercício da cidadania e da liberdade. Podemos entender que em nossa sociedade não é possível a liberdade, desde que estejamos sobre privações tais como educação, saúde, lazer, livre expressão de pensamento, dentre tantas outras liberdades constitucionais, reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996. É perceptível que o crivo da educação é a chave que sustenta a liberdade, dependendo do modo através do qual ela é desenvolvida, se de forma crítica ou dócil, uma liberta a outra oprime.

Sendo assim, conhecer o processo e o contexto histórico é essencial para reflexão do presente, que subsidiará a construção das histórias vindouras.

A educação dos jovens e dos adultos brasileiros, ao longo dos anos, sofreu uma série de mudanças que nem sempre visavam ao desenvolvimento em potencial do seu público alvo. Em grande medida serviu como um modelo de reparação social, com metas e planos estabelecidos para vencer o analfabetismo, sem que para isso os sujeitos envolvidos adquirissem uma formação letrada, crítica e social.

No aflorar da revolução industrial, a partir da década de 1930, o ensino público brasileiro começou a abranger cada vez mais as diversas camadas da sociedade. Essa ampliação da educação pública foi em grande parte impulsionada pelo governo federal. A educação, a partir desse período, passou a ser uma forma de integrar a sociedade e de capacitar os eleitores. Percebe-se que a alfabetização ou a escolarização nem sempre foi, ou ainda não é, vista como forma de oportunizar aos sujeitos o usufruto em pé de igualdade dos bens sociais e culturais.

Em 1947 foi lançada a Campanha da Educação de Adultos, de caráter nacional, mas não obteve um sucesso significativo. Durante a década de 50, a campanha foi ampliada para a ação comunitária nas zonas rurais, extinguindo-se no final desta mesma década. Essa ação pretendia alfabetizar em três meses e condensar o ensino primário em duas etapas de 7 meses cada uma, desse projeto sobreviveu o ensino supletivo.

Nesse período, o analfabetismo era considerado o culpado das mazelas sociais e não era concebido como fruto do sistema produtivo capitalista. Faltava uma reflexão mais aprofundada das causas e consequências das desigualdades sociais sobre a vida dos sujeitos.

No final da década de 1950 aparece uma visão mais abrangente e crítica da EJA. Além disso, aparecem denúncias pertinentes sobre o seu caráter superficial e fragmentado, com suas deficiências pedagógicas e administrativas. Nesse período, a principal referência de estudo no Brasil era o educador Paulo Freire.

A educação brasileira, em particular a dos jovens e adultos, está embebida pelos ideais freirianos, e luta dia após dia para a construção de uma educação forjada com os sujeitos e não para os mesmos. Assim, no início dos anos de 1960, começaram a surgir práticas educativas baseadas em ações populares como forma de possibilitar a voz da cultura popular e dos sujeitos trabalhadores na educação. Neste período, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, apoiados nos ideais de Freire.

Na década de 1960, surgiram grandes movimentos em uma perspectiva da educação popular, destacando-se o MEB – *Movimento de Educação de Base*; o MCP – *Movimento de Cultura Popular*; o CPC – *Centro Popular de Cultura* e a CEPLAR – *Campanha de Educação Popular*. Esses movimentos de alfabetização deveriam partir de um exame crítico

da realidade, das histórias de vida dos educandos, analisando as suas origens e os problemas sociais que os afetavam para as possíveis superações (MEC, 1997).

Percebemos, então, o caráter humanizador que começa a afetar o processo educativo, mesmo ocorrendo de forma pontual. Aqui não cabiam medidas da simples diminuição ou extinção do analfabetismo, existia o desejo de que essa educação fosse uma ferramenta de luta dos sujeitos para a superação das injustiças que permeavam a sociedade capitalista. As medidas tomadas baseavam-se em uma educação de cunho popular, ligadas a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos, com experiências de alfabetização voltada para a conscientização dos participantes de seus direitos, de modo a “analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas” (PIERRO, 2005).

O MEB, mesmo sendo apoiado por uma instituição religiosa, foi um ganho irreparável para a educação brasileira. Mantinha um laço com o governo Federal, a partir de sua criação, estabelecida em 1961, por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, o qual previa que o Governo Federal iria colaborar com a CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil no processo de alfabetização de adultos. Assim, através de convênios com o MEC e com outros Ministérios e Órgãos Federais, haveria repasse de recursos para a CNBB. A educação não era realizada em lugares estanques, o MEB, junto com os recursos que o governo Federal repassava, transmitia os programas educacionais através de suas emissoras, uma forma de possibilitar o acesso àqueles lugares mais remotos e de difícil acesso.

O nível de equidade do MEB era significativo por abranger justamente as camadas populares tidas como subdesenvolvidas, uma medida para promover a valorização dos cidadãos e das comunidades que, muitas vezes, passavam por sua existência despercebidas. O golpe militar de 1964 cerceou esse movimento, por acreditar na difusão de ideias comunistas através deste. Alguns anos depois, o MEB voltaria a atuar, por volta de 1970, com uma área de atuação mais reduzida, nas regiões Norte e Nordeste do país.

Em maio de 1960 teve origem o MCP – *Movimento de Cultura*, ligado à Prefeitura de Recife. Apoiado por Freire, o processo educativo era conduzido por meio de grupos de debate. Essa metodologia de ensino utilizava-se de recursos e de materiais, embora escassos, para alfabetizar através de discussões da realidade brasileira. Todos os materiais auxiliavam a visualização dos problemas.

Em 1961 surgiu o CPC – *Centro de Cultura Popular*, com um novo objetivo, o de levar outras culturas às classes menos favorecidas. O centro foi fundado pela UNE – *União Nacional dos Estudantes*, por artistas e por intelectuais da época. A metodologia era

inovadora por utilizar peças teatrais, depois foram adotados livros e materiais didáticos para alfabetizar. Assim como o MEB, o MPC foi sufocado pela ditadura militar em 1964.

A CEPLAR – *Campanha de Educação Popular* teve origem na Paraíba em 1961. Também se utilizava da realidade brasileira, principalmente, a nordestina, com destaque para a paraibana. A metodologia também era inovadora, utilizando peças teatrais populares e círculos de cultura, tudo visando à conscientização. (BRASIL, 2005).

Neste mesmo período da educação para a promoção da liberdade, o Brasil passou por um golpe militar, em 31 de março de 1964. Fato que marcou um retrocesso na cidadania brasileira, deixando heranças até os dias atuais no campo educacional; essas propostas educacionais que eram inovadoras passaram a ser vistas como ameaças a ordem vigente (rígida, autoritária e repressora). A extinção de muitos desses movimentos educacionais foi um fato consumado pela ditadura e, em seus lugares, instaurou-se o MOBRAL – *Movimento Brasileiro de Alfabetização*, que servia aos interesses do governo ditatorial. O MOBRAL foi outorgado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Alfabetizar era a meta, porém, sem criticidade, sem a reflexão dos problemas que a sociedade estava enfrentando, o silêncio deveria continuar existindo à custa da ignorância.

O MOBRAL foi um programa de proporções nacionais, voltado a oferecer alfabetização aos milhares de adultos analfabetos, nas mais variadas localidades do país. Obteve investimentos significativos de recursos na esfera de sua organização autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O movimento contava com comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, com um caráter de rigidez em relação à supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos.

O MOBRAL tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico, tendo como objetivos manter a ordem social vigente em 1964 e também responder às exigências de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco. As agências internacionais, desde o final da Segunda Guerra, vinham propagando o valor de combater o analfabetismo e universalizar a educação elementar comum, como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e “manutenção da paz” (JOIA; PIERRO; RIBEIRO, 2001).

Esse caráter de uma educação moldada para responder às estimativas de agências nacionais ou internacionais não deve ser o centro da formação sociocultural dos indivíduos. O investimento em educação é necessário, sem perder de vista a elevação dos sujeitos e da sociedade, uma vez que essa é produto da ação dos homens e das mulheres.

Ao analisarmos a EJA, em suas séries iniciais, podemos perceber que, ao longo dos anos, a mesma foi tratada como um negócio, ao mesmo tempo em que era ofertada para os “analfabetos”², era uma forma de silenciá-los. Daí que por muito tempo a alfabetização foi tratada como uma simples decodificação da letra.

O medo de ser um país de terceiro mundo, em razão do elevado índice de pessoas não alfabetizadas, fez com que, muitas vezes, o poder público adotasse práticas para diminuir esses dados. Entretanto, a preocupação de como seria concretizada essa educação não foi tratada com o mesmo rigor. Para o poder público, os jovens e os adultos não poderiam continuar na condição de analfabetos, porém eram vistos e tratados como seres dóceis, devendo a alfabetização ser uma mera transmissão de conhecimentos, sem nenhuma contribuição para a transformação social (FREIRE, 2007).

No final dos anos de 1970, o MOBRAL ganhou mais força, existindo dentro dele outros programas, como o *Programa de Alfabetização Funcional*; o *Programa Educação Integrada*; o *MOBRAL Cultural* e o *Programa de Profissionalização*.

O *Programa de Alfabetização Funcional* objetivava a aprendizagem de técnicas de leitura, escrita e cálculo, para que as pessoas fossem enquadradas em seu meio social. O *Programa de Educação Integrada*, implantado em 1971, dava continuidade, com convênios com as Secretarias de Educação, que tinham a função de acompanhar e emitir os certificados de conclusão. Aqui a educação parece servir aos interesses da sociedade e não dos sujeitos, sociedade esta extremamente individualista e repressiva.

O *Programa MOBRAL Cultural*, criado em 1973, já visava uma proposta de educação permanente, pretendia reforçar a noção na área de alfabetização, evitar que o analfabetismo voltasse, diminuindo os índices de evasão e as reprovações. O *Programa de Profissionalização*, de 1973, elaborado de acordo com o PIPMO – *Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra* e com a *Fundação Gaúcha do Trabalho*, almejava uma formação para o mercado de trabalho, evitando que os educandos parassem de estudar devido à necessidade de sair em busca do trabalho, visava promoções trabalhistas (BRASIL, 2005).

Em razão dos altos custos do MOBRAL, provenientes da Loteria Esportiva e das deduções do Imposto de Renda, o mesmo foi substituído pela *Fundação Educar*, regulamentada pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.

² Utilizou-se o termo analfabeto por entender que este é carregado de sentido. Muito se tem discutido em torno do mesmo, porém acredita-se que por ser um resgate histórico, ele é o termo que ao longo do tempo perpassou em nossa sociedade.

Nesta mesma década de 1980, já no final, a educação dos jovens e dos adultos teve um ganho significativo com a importância atribuída à escolarização através da Constituição Federal de 1988, que assegurava o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, colocando-a no rol dos direitos e da humanização (PIERRO, 2005).

A *Fundação Educar* estava sob a jurisdição do MEC, dentro da especificidade da educação básica, com recursos financeiros emitidos às prefeituras municipais. Dentre as propostas da fundação, estavam as de cunho popular, visando à ampliação da educação para os que não tiveram acesso nos tempos adequados. Foi extinta em 1990, dando lugar ao *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania* – PNAC, que só durou um ano.

Com a extinção da *Fundação Educar*, criou-se um vazio no setor das políticas públicas da EJA, ficando sob a responsabilidade dos municípios a criação de programas na área, assim como sob a responsabilidade de organizações civis. Esta modalidade de ensino chega aos anos 1990 reclamando reformulações pedagógicas urgentes (MEC, 1997).

Segundo o Censo Demográfico de 2000, nos anos de 1990 o índice de analfabetismo no Brasil, entre pessoas acima de 15 anos, chegava a 19,2 milhões de pessoas. Nesta mesma década, no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, foi criado o *Programa Alfabetização Solidária* – PAS, em janeiro de 1997. A pretensão inicial era a de alfabetizar jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, depois o programa abrangeu as regiões Centro-Oeste e Sudeste, e outros países da África de língua portuguesa.

Com o PAS, começaram a acontecer inovações no campo educacional no que diz respeito a parcerias. Passou-se a buscar apoio com o poder público federal e municipal, com *Instituições de Ensino Superior* – IES, com pessoas físicas, com empresas, com instituições, com organizações e com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2005).

A partir das metodologias de ensino, formuladas pelas IES, e de material didático, fornecido pelo MEC, o PAS seguia um ritmo de estudos dividido em módulos de duração de seis meses e com professores selecionados, com o papel de alfabetizar e de zelar pela sua turma. Na segunda metade do ano 2002, o programa passou a se chamar ALFASOL e a ser uma *Organização Não Governamental* – ONG. Na ALFASOL eram debatidos temas de inclusão social, relacionados às diferenças sociais, através da arte e da saúde.

Segundo a revista anual de Alfabetização Solidária de 2004, a metodologia para alfabetizar jovens e adultos se dava através de uma ação contextualizada, com produções textuais que possibilitassem um trabalho interdisciplinar entre as várias áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências Sociais, Cidadania, Língua Portuguesa, Meio

Ambiente e outros. A aprendizagem estava baseada na valorização da vida, da justiça, da paz e da solidariedade.

Nos anos 2000, a EJA chegou a um novo patamar com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CEB 11/2000, formuladas a partir da legislação educacional e de documentos históricos da EJA. A EJA perdia aqui a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como estava mencionado na legislação de 1988 e passava a ter três funções: a *reparadora*, a *equalizadora* e a *qualificadora*.

A função reparadora diz respeito ao ingresso, a restauração dos direitos negados ao longo dos anos aos sujeitos; a função equalizadora, além do acesso, possibilita meios de permanência, maiores oportunidades de proporcionar a igualdade entre os sujeitos; já a função qualificadora diz respeito ao processo permanente de educação, acabando com as fragmentações e rupturas, possibilitando que os ingressos na EJA continuem a participar dos processos educativos no decorrer da sua existência (SOARES, 2002).

O número de pessoas não alfabetizadas, mesmo com tantos programas de alfabetização, chega a altos patamares em 2000, fazendo com que o Plano Nacional de Educação – PNE formule algumas metas a serem cumpridas em cinco anos. As metas ambiciosas almejavam alfabetizar 50% da população analfabeta, acima de 15 anos, no período de cinco anos.

No ano de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o *Programa Brasil Alfabetizado*, com a proposta de erradicar o analfabetismo no Brasil. O referido programa foi organizado pela *Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo* – SEEA e teve como objetivo, não só a alfabetização, mas também a inclusão social. A metodologia de trabalho era similar ao da ALFASOL, programa anteriormente apresentado.

Como uma forma de democratizar a educação pública, foi criado o *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos* – PNLA, pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007. O objetivo foi a doação de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. O programa concebeu como entidades parceiras os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* – SECAD, os recursos visavam, então, a *execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado*.

Segundo o portal do MEC, os objetivos do PNLA eram os de possibilitar o cumprimento das metas do *Plano Nacional de Educação*, que determinam a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos, no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, até 2011. Assim como também havia o objetivo de promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica.

Com todas as metas e planos que visavam a erradicação do analfabetismo, chegamos no ano de 2014 com 8,7% de pessoas não alfabetizadas (IBGE, 2010), ou seja, que não passaram pelos processos de escolarização ou então foram excluídos, por motivos variados, dentre eles a falta de sentido de estar presente no ambiente escolar, a falta de pertencimento a esse cotidiano, a falta de ver a sua identidade refletida em meio ao processo.

O que pode se perceber na análise dessa realidade é a validação de metas e planos apenas sob o viés jurídico, distanciando-se da *praxis*. As diretrizes formuladas para a EJA necessitam da participação ativa de seus sujeitos, dos jovens, dos adultos e dos idosos que dela participam. Se assim não ocorrer, tais diretrizes serão apenas estratégias de se vencer o analfabetismo, distanciando-se do uso consciente da leitura e da escrita, na perspectiva da libertação social.

Partiu-se do contexto mais amplo da EJA para, em seguida, situá-la na conjuntura da educação do campo, analisando-se como esta se configura no cenário da educação brasileira. Considerou-se a singularidade e as conexões políticas estabelecidas na constituição da EJA do campo como modalidade de ensino.

2.2 ITINERÁRIOS CONSTITUINTES DA EJA DO CAMPO

A construção e a consolidação de uma Educação Básica do Campo seguem princípios equivalentes aos que constituíram a EJA no Brasil. A Educação Básica do Campo também é arquitetada pela força dos movimentos sociais, entretanto, na esfera do Estado, não tem servido aos seus objetivos fundantes no que se refere ao direito a uma educação identitária, biocêntrica, que se apresente como um espaço de formação em direitos humanos. Sendo assim, a Educação Básica do Campo se tornou fruto de embates políticos, construída em meio a um jogo de interesses econômicos, de estereótipos e das lutas dos movimentos sociais do campo.

Segundo Pires (2012), a educação do campo vem sendo articulada a partir de imperativos do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada em seus movimentos sociais. Por um lado o Estado, no período anterior a 1998, apostava nas práticas educativas para o campo numa perspectiva instrumental. Em contrapartida, os movimentos sociais se empenhavam na construção de uma educação do campo como política pública, sendo um direito irrefutável do ser cidadão de um campo multidimensional.

Na realidade, a educação do campo é um fenômeno recente, “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa a incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259).

A expressão “Educação do Campo³” nasce, ou tem as suas bases firmadas, no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, de 27 a 30 de julho 1998. Antes desses debates, a educação do campo era tratada como educação rural, passando a ser chamada de “Educação do Campo” a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. As mudanças ali suscitadas não foram apenas mudanças de nomenclatura e sim de conceitos, além de se apontar a exigência de mudanças de práticas educativas no campo. Essas discussões seguiram em uma arena fértil, posteriormente, na II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Nessas discussões foram evidenciadas preocupações que enfatizavam o desejo de um novo cenário educacional, que visibilizasse os povos do campo, não apenas a forma de se produzir, mas de incluir as identidades destes em todos os seus aspectos. Uma educação do campo, para a vida no campo ou para o enfrentamento de qualquer outra realidade social desejada, o objetivo é escolarizar, ao mesmo tempo em que se traz à tona as lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência no campo.

A historicidade da educação do campo se constituiu em meio a embates que nem sempre visavam ao pleno exercício da cidadania. Antes de ser concebida como educação do campo, já foi tratada como educação rural, possuindo especificidades diferenciadas.

Nos anos precedentes ao século XX, a educação estava fortemente atrelada à capacitação de mão de obra especializada para a agricultura e para o desenvolvimento industrial. Com o processo de desenvolvimento urbano-industrial, houve um substancial

³ Para maior aprofundamento conferir: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; OSFS (Orgs.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas.** Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

esvaziamento das áreas rurais e o inchaço das periferias das cidades. Na tentativa de conter esse fluxo migratório interno, surgiu o que Leite (1999) chama de “ruralismo pedagógico”.

Essa educação rural, precursora da educação do campo, tinha como objetivo fixar o homem/mulher no campo, evitando assim infortúnios para os interesses das elites urbanas. Foram lançadas medidas para alcançar tal objetivo, como abrir escolas no campo, sendo que nesse espaço a vida campesina e todos os problemas em que a mesma estava inserida não eram contemplados. A educação possuía um viés educativo de informar, com ênfase sob o aspecto geográfico, anunciado como o lugar da prosperidade, os problemas sociais eram camuflados. Nesse momento, a educação não estava a serviço dos interesses da emancipação campesina.

Começa uma mudança no cenário da educação campesina quando a sociedade civil se manifesta em busca dos princípios de igualdade de fruição dos bens que a educação pode propulsionar. Em primeira instância, a mudança se deu através dos ideais apregoados pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932. Em seguida, a Constituição Federal de 1934 dispõe, em seu artigo 149, que a educação é um direito de todos e dever dos poderes públicos, entretanto, é necessário cuidado na interpretação, uma vez que a lei por si só não se consolida em práticas.

Na constituição de 1937 aparece um caráter de subordinação da educação rural. Segundo o art. 129 da Carta Constitucional, o ensino no meio rural estava subordinado ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos. A educação estava desvinculada dos princípios de cidadania e de enfrentamento da realidade social do campo.

Na atualidade, a maior lei que regulamenta a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996. Esta vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos, com o intuito de contemplar de forma mais identitária os seus destinatários, numa perspectiva crítica do desenvolvimento social. Contudo, até os dias atuais, a LDB não faz menção à educação do campo, e sim à educação para a população rural, aparecendo com um caráter de adequação, como se pode perceber em seu artigo 28:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Os movimentos sociais do campo apresentam-se como um divisor de águas para as mudanças de paradigmas referentes à educação campesina, principalmente através de seminários e de conferências que apontam novos rumos na direção de uma educação que se apresente na perspectiva de abarcar a vida dos sujeitos do campo.

Como ressaltado anteriormente, o conceito “Educação do Campo” ainda é recente, foi articulado a partir de discussões profícuas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, seguida do Seminário Nacional para discutir a “Educação do Campo”, em 2002. No Seminário Nacional é perceptível a luta pela afirmação de uma educação identitária, humanizadora e crítica social para os sujeitos do campo.

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no campo*, mas que também seja *do campo*;: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da Pedagogia do Oprimido (CALDART, KOLLING e OSFS, 2002, p. 19).

Ainda segundo o Seminário Nacional, a prioridade não é só a escolarização dos povos do campo, devendo a educação estar estritamente ligada aos processos de criticidade e de emancipação, características essas que apresentam um entrosamento com os princípios da educação popular. Nessa perspectiva, a educação do campo deveria configurar-se em um espaço de resistência, na luta constante em direção à quebra dos processos de desumanização das condições de vida no campo.

Todas essas discussões, em certa medida, subsidiam a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do ano 2002. Ao analisarmos, podemos perceber a importância atribuída aos movimentos sociais do campo e à identidade de seus sujeitos no processo educacional.

Art. 2º. (...)

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos

que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB 1, 2002,)

Conhecendo um pouco o devir constituinte da educação do campo e da EJA, podemos começar a pensar a construção de novas bases educacionais, aqui, em especial, pautadas na vida do ser camponês, adulto, jovem e idoso. Atenta-se para uma educação sem mordanças ou camuflagem da realidade social vigente, uma educação identitária, que exige os esforços de uma construção coletiva, na escuta sensível dos seus sujeitos, instigando-os, possibilitando o desvelar do pensamento crítico.

Bases pedagógicas sólidas e flexíveis para a EJA do campo são necessárias. A construção desses alicerces exige bases curriculares próprias, que, respeitada a base comum nacional exigida para promoção da igualdade e da equidade na educação, promovam novas formas de pensar no campo, propulsionado a afirmação social do homem e da mulher do campo. Assim, pode-se vislumbrar que são possíveis formas dignas de se viver no campo, a partir da conquista das ferramentas para o embate político.

Aqui, se tem como fundamento uma concepção de campo como sendo “[...] mais 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”. (MEC, 2001).

Vendo o campo sob o prisma das possibilidades, o mesmo se torna um espaço de vivências, de novas relações do homem com a natureza e com os seus pares na dinamização das relações sociais. O campo não deve mais ser concebido como um espaço só do cultivo, da agricultura ou da floresta, é um ambiente em que os sujeitos podem se conhecer e se reinventar, promover políticas e conflitos, sendo assim, ele é multidimensional, como defende Molina (2006).

A Educação de Jovens e Adultos do Campo está inserida em um espaço popular de vivências, vai para além de um território físico, com suas divisões, nele são desenvolvidas as mais variadas formas de pensar, de agir, de interagir, de produzir bens econômicos e culturais.

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2005, p. 2)

Nesse espaço territorial de vivências, as mais variadas práticas, movimentos e organizações sociais acontecem, dentre estes, os processos educacionais formais. A instituição escolar ainda continua a atrair pessoas das mais variadas idades, como jovens, adultos e idosos, trabalhadores e trabalhadoras rurais que sentem o desejo de compartilhar dos benefícios do mundo letrado, integrando-se às classes da EJA. Segundo o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A EJA do campo começou com a força da luta dos movimentos sociais e hoje é um direito constitucional que se enquadra no ramo das políticas públicas, é um bem que, a depender da forma que for executado, pode auxiliar o camponês a desenvolver suas atividades com mais propriedade e autonomia.

A Educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige (FERNANDES, 2005, p. 3)

Podemos então pensar em novas diretrizes curriculares, em como tornar o trabalho educativo do campo inovador, no qual os trabalhadores rurais vejam sua identidade refletida. Podemos pensar em possibilidades de tornar a *praxis* educativa do campo mais prazerosa, contribuindo de forma eficaz no controle do êxodo rural, que ocorre por falta de possibilidades das mais variadas, como lazer, trabalho e informação, que impulsiona a saída de homens e, principalmente, das mulheres, o que vem tornando o campo com a população majoritariamente masculina⁴.

A educação tem a sua parcela de compromisso com as mudanças no processo de construção e fomento de políticas públicas para o campo. No entanto, o espaço geográfico – cultural rural ainda não é contemplado de forma satisfatória na esfera educacional, por não vislumbrar e trabalhar com realidades inerentes do ser campesino.

⁴Para aprofundamento na temática conferir a obra: CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:** panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/td_0621.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2013.

Podemos constatar a existência de uma visão restrita do potencial campesino pela falta de investimentos educacionais, afastando ou negando aos seus sujeitos o direito básico de acesso à educação e à permeância com qualidade. A estrutura atual de educação brasileira ainda continua a afastar jovens, adultos e idosos da escola, em especial na região Nordeste, que apresenta o maior índice de analfabetismo do Brasil, principalmente no semiárido que apresenta, segundo o IBGE (2010), 24,3% de pessoas não alfabetizadas. Salienta-se que o Município de Amargosa, *locus* desta pesquisa, também está inserido geograficamente no semiárido nordestino.

A população do rural brasileiro representa 15% do total, ou seja, 29,37 milhões de pessoas, estes números demonstram um substancial esvaziamento do campo e mais, há ainda diferenciação nesse quantitativo entre as regiões (Pnad, 2011). Mesmo que a população rural do Brasil seja relativamente baixa, como podemos constatar no gráfico abaixo, não justifica nenhum tipo de diferenciação política e econômica que venha minimizar a vida cidadã de seus sujeitos.

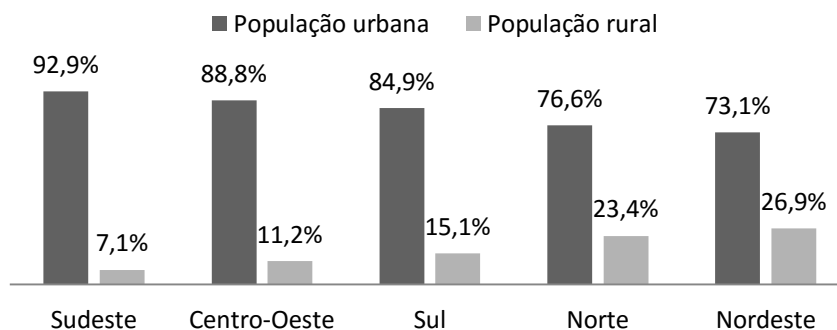


Gráfico 1 – Brasil, censo demográfico.

Fonte: Pnad, 2011.

Partindo-se para os territórios regionais internos, é perceptível a acentuada presença de uma população campesina na região Nordeste, sendo que na Bahia os povos do campo representam 38,7% da população total; no Município de Amargosa essa porcentagem cai para 28%, número que excede a perspectiva nacional. (IBGE, 2010).

Por outro lado, estudos também apontam um fosso de desigualdade entre campo e cidade nas questões referentes à renda familiar e à educação. A população não alfabetizada na cidade é de 8,6%, já no campo esta estimativa aumenta para 23,7% de não alfabetizados. Partindo para a região Nordeste do Brasil, contamos com 64,7% da população do campo não

alfabetizada (IBGE, 2010). Comparando-se a renda per capita com o grau de escolaridade, constatou-se que no Brasil o contingente de pessoas que vivem com até meio salário mínimo, em 2007, cerca de 18%, eram analfabetos, enquanto que nas classes com rendimentos superiores a dois salários mínimos, apenas há 1,4% de analfabetos (IBGE, 2010). Especificamente no Nordeste a pobreza atinge mais de 50% da sua população, destes, 26,9% estão concentrados no campo (IBGE, 2010).

A diferenciação entre campo e cidade é evidenciada na distribuição das matrículas na Rede Municipal de Ensino de Amargosa, como podemos acompanhar no gráfico 2, referente ao censo escolar do ano 2013 (INEP, 2014).

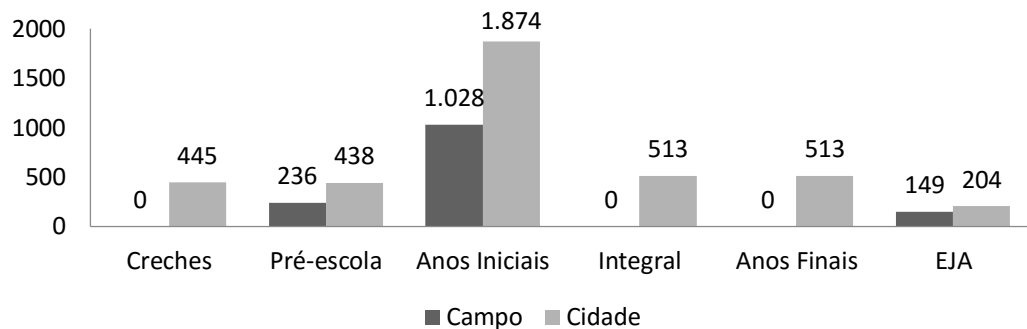


Gráfico 2 - Amargosa, censo escolar 2013.

Fonte: INEP, 2014.

2.3 OLHARES SOBRE O CURRÍCULO

Ocupando um papel central na esfera educacional, o currículo pode desempenhar diversas funções, a depender da ideologia a qual está submerso. Sendo o currículo uma tradição inventada (MACEDO, 2013), ele está envolto em uma polissemia de conceitos, de difícil entendimento no ambiente escolar. Dessa aparente complexidade de conceituação, o perigo é cair no niilismo de que tudo o que ocorre no ambiente escolar é currículo.

Podemos aqui conceituá-lo segundo a visão de Macedo (2013), na qual o currículo é o conjunto de conhecimentos eleitos como formativos, sendo definidos como atos de currículo.

Chamamos de atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2013, p. 38)

Envolto em subjetividades, sustentado em ideologias, o currículo não é neutro; é um documento educacional que não se restringe às funções físicas formativas, ele vai para além do perceptível, abarca as subjetividades, o vivido e o que está para ser vivido no contexto escolar, que ultrapassa os seus muros físicos e se deixa contaminar pelo contexto social amplo.

De acordo com Macedo (2013), o currículo está estritamente ligado com a formação social, ele é um constructo histórico, que caminha em consonância com o contexto de vida social de seus atores e atrizes curriculantes. Dependendo da forma que é arquitetado, construído, o currículo pode estar a serviço da democracia, na valorização das trajetórias de vida, caso contrário viabiliza a valorização de determinados conhecimentos, de algumas culturas em detrimento de outras. A missão do currículo está em selecionar os conhecimentos julgados como necessários à vida, envolvidos em jogos de poder e de ideologias que, por vezes, são discriminatórias, etnocêntricas.

Parece-nos importante tomarmos algumas inspirações argumentativas em torno do currículo, no intuito de percebermos, de forma mais específica, como este dispositivo interfere de forma direta, visível e oculta posicionamentos e desempenhos de papéis sociais dos sujeitos.

O discurso em torno do currículo parte da teoria, que, por si, representa uma determinada realidade, logo uma teoria do currículo começa por conjecturar os fatos existentes. É dessa forma que Silva (2010) compreende as teorias de currículo, como algo que já existe, esperando a descoberta e suas devidas explicações. A partir dos objetivos aqui pretendidos, conceituou-se o currículo em uma perspectiva crítica, enquadrando também na pós-crítica, por tratar das questões inerentes à identidade.

Na visão de Silva (2010), de acordo com as perspectivas tradicionais, o currículo está centrado na ideia de seleção e de transmissão de conhecimentos, livres de questionamentos, de forma pronta, óbvia, seguindo uma estrutura lógica de ensino, aprendizagem, avaliação metodologia, didática, organização, eficiência e objetivos. Já nas teorias críticas e pós-críticas, a preocupação maior está em entender o porquê da seleção de determinados conhecimentos

em detrimento de outros, assim como no estabelecimento de elos entre saber, identidade e poder; poderíamos inferir que ele é reflexivo.

As teorias críticas e pós-críticas de currículo se distanciam da teoria tradicional de currículo que presa por modelos educacionais planejados, visando o alcance máximo dos seus objetivos, que, em suma, estão pautados na eficiência, no ensino como instrução, em disciplinas independentes que não dialogam entre si; podendo até ser comparado com desenvolvimento fabril de mercado. Para Behrens (2005), a abordagem tradicional valoriza o ensino humanístico e da cultura geral, sendo a escola o único lugar de acesso ao saber, por meio da transmissão de conteúdos, objetivando a preparação moral e intelectual dos alunos.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é o desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2010, p. 30)

Através desse olhar percebe-se o poder estabelecido pelo currículo escolar, nele está implícito, através da escolha dos conhecimentos formativos, o tipo de ser humano que a sociedade contextual deseja. As relações de poder são estabelecidas, desde a seleção de conteúdo até as práticas pedagógicas; um jogo ideológico que seleciona os conteúdos segundo os anseios vigentes na sociedade. O ato de selecionar já implica uma operação de poder. “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.” (SILVA, 2010, p.16).

Neste sentido, considera-se que a construção do currículo é um ato político, ao enfatizar qual a ideologia a ser seguida ou a ser quebrada na construção do mesmo. Já a escola é uma instituição privilegiada nos processos de validação e de valorização do *capital cultural*. Para falar em *capital cultural*, Silva (2010) faz referência a Bourdieu e a Passeron, estes autores enfatizam que é por meio da reprodução da cultura dominante que se assegura a reprodução mais ampla da sociedade. Nessa perspectiva, na mesma proporção que essa cultura tem valor em termos sociais, possibilita mais vantagens materiais e simbólicas aos que a possuem. Essa cultura se estabelece como capital cultural, se confundido com *habitus*, que é a internalização das estruturas sociais e culturais.

Pode-se associar a esse jogo permanente de valorização e de reprodução da cultura dominante a tese Althusseriana, na qual a escola, apontada como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, é um local onde não só a cultura tida como ideal é objetivada a se reproduzir, mas as condições de trabalho também.

Para Althusser, a sociedade reproduz a ideologia da dominação através dos seus Aparelhos Ideológicos de Estado, a exemplo de igreja, escola, família, imprensa; esses sistemas agem sobre a classe trabalhadora de forma a forçar-lhe a continuar na posição em que está e a reproduzir a sua existência ao longo de suas gerações. “Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista”. (ALTHUSSER, 1985, p. 78).

O mesmo autor continua afirmando que a escola é um dos maiores Aparelhos Ideológicos de Estado, pois essa age inculcando na sociedade, por meio de seu currículo, desde o tempo de criança, a ideologia da classe dominante. Ademais, a escola age de forma silenciosa. “Portanto, nesse concerto, um Aparelho Ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos a sua música a tal ponto, ela é silenciosa! Trata-se da Escola.” (ALTHUSSER, 1985, p.79).

Há algum tempo, a igreja exercia um poder sobre a formação dos sujeitos, porém, com o passar do tempo, essa perdeu sua força para a escola, que se tornou o aparelho dominante. A escola ensina regras, bons comportamentos, o cumprimento da ordem, a reprodução, enfim, passa as normas de uma sociedade desigual, com a finalidade de perpetuar essa desigualdade, tornando fixas as posições sociais. Como forma de destacar a força deste aparelho ideológico, Althusser ressalta o tempo que a escola dispõe para o inculcamento, ou não, de ideias, tempo obrigatório que nenhuma outra instituição dispõe.

O esforço dos Aparelhos Ideológicos de Estado acaba por reproduzir a força de trabalho, o salário e a educação das crianças, nas quais se reproduz o proletariado. Há a reprodução da qualificação no regime capitalista, que se dá mais fora do local de trabalho, tornando natural e necessária a venda da força de trabalho, da submissão às normas de produção e aos meios de produção das empresas.

O sistema educacional é fechado, cheio de burocracia e de ideologia das classes dominantes, como defende Althusser. Todavia, acredita-se que seja possível transformá-lo através de uma educação que promova a liberdade, traduzida na ideologia de um currículo contextualizado, que privilegie a identidade e as subjetividades. Em uma trajetória contrária das ideias de Althusser, Freire acredita em mudanças, que virá através de uma educação popular e de professores formados e preparados para exercerem tal profissão, voltados para a transformação da sociedade. Freire é otimista e não ingênuo, para ele a educação pode mudar e deixar de servir à classe dominante; Althusser é rígido, para ele a sociedade é reprodutora, imparcial a mudanças.

Analisando a sociedade, percebe-se que a escola, querendo ou não, transmite e reproduz ideologias, que nem sempre compactuam com os ideais do seu público. Desde a sua fundação, a escola apresenta um caráter de conceder aos cidadãos certos conhecimentos sistematizados, os quais eles não conquistariam apenas nas interações sociais, porém sempre faltou na escola condições para possibilitar a esses mesmos cidadãos um conhecimento de mundo mais abrangente. Ao passarmos pela escola, acabamos condicionados por ela, quase tudo que pensamos ou fazemos é um constructo do histórico escolar que tivemos.

A ideologia definida por Althusser é a da dominação, da subjugação da classe dominante sob a trabalhadora, como diria Paulo Freire, dos esfarrapados do mundo. Realmente, para dominar, a sociedade usa de meios ideológicos de dominação e a escola é sim uma força política, um instrumento para que a mesma aconteça, é ela que forma as massas, é nela que passamos parte significativa da nossa existência.

Ao voltar à escola, após anos de afastamento, jovens e adultos se deparam com um novo mundo, porém, carregado das mesmas concepções de educação que conheciam há anos. A escola continua com a mesma ideia de formação para a leitura e para a escrita, abafando o seu caráter de propor ao aluno os meios de desvelar o mundo. Meios que proporcionariam a superação, tanto das suas contradições como do domínio da minoria, detentora do poder econômico, sob a maioria, a classe que trabalha com uma única finalidade, a de sobreviver.

Nesse molde, a escola transmite uma educação “capenga”, formando uma massa de indivíduos que só sabem reproduzir o que lhes é imposto. Longe dos ideais de se ensinar o pensar autêntico, a escola transmite o ideal de servir, servir ao opressor, ao capitalismo, aos preconceitos e assim por diante. Paulo Freire diz na “Pedagogia do Oprimido” (1987) que ensinar o homem ou a mulher a pensar é algo muito perigoso, o medo do enfrentamento, do questionamento faz a escola, muitas vezes, agir além da ideologia, passando a agir também repressivamente. Conservar e obedecer à ordem são comandos poderosos em uma sociedade na qual se valoriza mais o ter do que o ser.

Sob esse ponto de vista da ideologia, a escola busca hierarquizar a sociedade e torná-la estática, definir os papéis e garantir que continuem imóveis, uns mandando e outros obedecendo. Consequentemente, a escola deseja ou forma uma leva de analfabetos funcionais, pois a sua ideologia de manter a ordem necessita de meios para acontecer e ela, como Aparelho Ideológico de Estado, é um meio ideal, impedindo a formação de seres pensantes, que façam uma leitura de mundo, não deixando que permaneçam iguais, mas que seja dialógico.

Pensar na construção de um currículo escolar, como documento que irá nortear as suas ações, na perspectiva de valorização do ser, em suas subjetividades e identidade, não é uma tarefa fácil. Assim como não é simples conceituá-lo, levando em consideração os seus fundamentos históricos, filosóficos e as suas funções. Logo, apesar de se propor aqui a conceituação do currículo essa conceituação não se dará de forma acabada. O currículo é sim um documento educacional, todavia, não se restringe às funções físicas formativas, ele vai para além do perceptível, abarca as subjetividades, o vivido e o que está para ser vivido no contexto escolar, que ultrapassa os seus muros físicos e se deixa contaminar pelo contexto social amplo.

Macedo (2013) traça reflexões pertinentes, enfatiza ele que o currículo está estritamente ligado à formação social, ele é um constructo histórico, que caminha em consonância com o contexto da vida social de seus atores e atrizes curriculantes. No currículo educativo crítico é perceptível a presença das trajetórias de vida; vinculando-se a uma formação holística, privilegiando os aspectos éticos, políticos, estéticos e culturais, características estas que nem sempre podem ser engessadas em documentos institucionalizados. O currículo educativo vai além, permite a existência e o desenvolvimento das subjetividades dos sujeitos, se contrapondo aos currículos de mercado, àqueles que estão a serviço da alimentação de dados estatísticos.

Ainda pensando na perspectiva crítica de currículo, Macedo infere que este “reivindica enfaticamente que as formações assumam a preparação para uma competência política capaz de desvelar as injustiças e, via o ato educativo, afirmar políticas justas, tomando como referência a heterogeneidade da sociedade.” (MACEDO, 2013, p. 57).

O currículo crítico tem os seus fundamentos baseados no marxismo, na crítica das desigualdades e das injustiças sociais, que avalia qual o poder que um currículo exerce sobre a vida das pessoas. Esse ponto de vista está em sintonia com Apple (2002), ao se referir ao currículo como uma ferramenta da educação para pensar no mundo real, em suas desigualdades, imbricadas em relações de poder. “É um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (APPLE, 2002, p. 59).

O discurso de Apple (2002) evidencia que o currículo nunca é imparcial, neutro; ele resulta de uma seleção feita por alguém de forma intencional, sendo produto de tensões e de conflitos políticos, culturais e econômicos.

2.3.1 Currículo intertranscultural: temas geradores em ação na EJA do campo

“O Tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. O que pretende investigar são os homens e sua visão de mundo.”
(Paulo Freire, 1981)

A ideia aqui proposta para a EJA do campo vai para além da proposição de um modelo de currículo, já que não se pretende unificá-lo como padrão a ser seguido à risca, e sim suscitar ideias que mais se adéquem à realidade a qual se propõe intervir. Em conjunto com os sujeitos dessa modalidade, educandos e educadores, levantou-se proposições, diretrizes curriculares mais justas e adequadas ao perfil de um camponês inserido em modernidade de vivências e de interações complexas.

Esse novo currículo camponês deve primar pela autonomia e pela alteridade de seus sujeitos, para que, a partir de então, estes vislumbrem novas formas de enfrentar e de transformar tudo que lhe é imposto.

Segundo Michel Foucault (2004), a autonomia do sujeito começa a acontecer quando ele começa a cuidar de si, a partir da hermenêutica da sua própria existência, inquietando-se, transformando a sociedade, construindo sua própria autonomia. Pensando-se em uma educação para trabalhadores rurais, deve-se partir dos próprios conceitos que estes fazem de si, como concebem as suas existências. A partir de então, essa educação deve conduzi-los a se conhecerem cada vez mais, posicionando-os de forma crítica, tornando-os capazes de transformar realidades opressoras.

O conjunto de conhecimentos eleitos como formativos para jovens e adultos do campo deve passar por um crivo de criticidade, que demanda tempo e organização de seus agentes; atividade esta que perpassa também pela formação docente. Esse momento da construção curricular é propício para elencar quais conhecimentos são indispensáveis para tornar a educação um condutor de transformação social. Os que participam dessa educação devem se perceber como cidadãos enquanto são letrados, por isso que estes são atores e atrizes curriculares (MACEDO, 2013), pois são sujeitos indispensáveis nesta proposição curricular.

Nesta perspectiva, todos os atos de currículo da educação campesina devem convergir na direção de uma formação que vá além da ação de instrumentalizar, que respeite as relações interculturais. Dentre esses atos, podemos selecionar como pontos principais: as práticas

pedagógicas, os conteúdos, a avaliação, a formação discente e docente, a autoavaliação, todos os elementos indispensáveis para o exercício de uma pedagogia crítica, que por sua vez, exige “a necessidade de envolvimento dos atores educativos com os movimentos da sociedade, sejam sociais, políticos e culturais”. (JEZINE, 2006, p. 1).

Distanciando-se de uma perspectiva populista, ancorando-se no popular enquanto coletivo mobilizador, a busca por uma proposição inteligível de currículo, enquanto construção histórico-cultural, que privilegie a autonomia campesina, seria por meio de temas geradores, inspirados em Paulo Freire, em uma pedagogia intertranscultural.

A intertransculturalidade supõe, de início, uma educação que trabalha com as diferenças e com as semelhanças culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. A educação intertranscultural, segundo teorizo, dá ênfase à diversidade cultural no currículo de qualquer instituição educacional, e essa diversidade carrega em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças. (PADILHA, 2013, p.18).

Os temas geradores que constituirão o currículo da EJA do campo são permissivos de maior entrosamento entre o trabalho pedagógico e a realidade sociocultural das pessoas em aprendizagem. Em suma, tais temas viabilizam um relacionamento harmônico e interdisciplinar entre as diversas áreas do saber e a leitura crítica da sociedade. Eles pressupõem uma flexibilidade da *praxis* educativa por serem dialéticos, contextuais. Segundo Macedo (2013), os temas geradores não engessam a ação pedagógica-curricular justamente por permitirem que novos temas surjam do coletivo social dos professores e dos alunos. Esse modelo “permite, de um lado, que a comunidade desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de outro, que insira essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes.” (ANTUNES, 2008, p. 109).

A proposição do currículo intertranscultural por meio de temas geradores é a de viabilizar uma maior interconexão entre os contextos vivenciais, socioculturais, socioambientais, políticos e econômicos. Essa forma de selecionar os conhecimentos formativos, que está diretamente imbricada com a vida, foge dos questionamentos objetivistas e conteudistas: Como? Quando? Focando no: Por quê? Para quê?

Brandão (1996) discorre sobre o Método de Freire, criado para alfabetizar pessoas jovens e adultas. Organizado de forma rigorosa, o método segue etapas que se encaixam perfeitamente na construção curricular, quais sejam: 1 - investigação: entrar no mundo do

aluno, conhecer a sua identidade; 2 - tematização: momento de tomada de consciência de mundo; 3 - problematização: proposição de desafios que inspirem o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo.

Para a construção desse currículo não basta apenas ter conhecimento da modalidade ou se seu enquadramento será na educação urbana ou do campo; requer um trabalho de pesquisa, com metodologias e métodos que permitam a maior coleta de informações possível que subsidiará a formação discente, que, por sua vez, impulsionará o aprofundamento da formação docente durante a sua prática. Sendo assim, segundo o método freiriano, podemos elencar alguns temas geradores, mas sem perder de vista que estes devem ser contextuais:

1) a natureza e o homem: o ambiente; 2) relações do homem com a natureza: o trabalho; 3) o processo produtivo: o trabalho como questão; 4) relações de trabalho (operário ou camponês); 5) formas de expropriação: relações de poder; 6) a produção social do migrante; 7) formas populares de resistência e de luta. (BRANDÃO, 1996, p. 20).

A forma de avaliar, nessa abordagem curricular, é diferenciada, o objetivo não é o de examinar a performance do aluno para classificá-lo. A avaliação é formativa. Segundo Macedo (2010), essa forma de avaliar segue o princípio da autonomização e da autoformação; um processo que não está a serviço de controle da instituição e sim da ontologia do sujeito, conduzindo-o a transformar-se em seu próprio formador.

Sendo assim, pode-se lançar mão de diferentes dispositivos de avaliação, evitando-se formas e opções reducionistas, fechadas, que perpassam todo o processo; elas devem possibilitar a negociação, a relativização e a responsabilização. (MACEDO, 2010).

Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (FREIRE, 2007, p. 29)

A orientação dada por Freire é da problematização da própria ação no lugar da fiscalização. Anterior e posteriormente às avaliações, devem existir reflexões sobre as mesmas. Nota, quantidade, não nos torna mais humanos, pelo contrário amedrontada, por

vezes transformando o trabalho educativo em um ato mecânico, em uma normatização do que lhe é exigida para não ser excluído do processo.

Um currículo identitário democrático deve levar em consideração os pressupostos de Freire (2011), quando evidencia que a legitimação de um ensino não se dá pela transferência de conhecimentos, de conteúdos. Nesse ponto de vista, o currículo, como mecanismo ideológico formativo, necessita ser pensado e projetado como um documento que conduza a práticas que tenha a visão do educando como sujeito ativo. Deve-se renunciar exercícios que elegem todos os conhecimentos formativos para depois conhecer os seus sujeitos, como se a educação fosse o meio pelo qual um sujeito criador dá forma, transformado o outro em objeto da sua prática, ao contrário, a discência é um imperativo à docência.

Tendo em vista que este trabalho está em fase de construção, os conceitos aqui abordados estão em fase de aprofundamento teórico, respeitando-se o fato de que os sujeitos dessa pesquisa contribuirão de forma decisiva na ampliação de todas as discussões, principalmente no que diz respeito aos diálogos fundantes de um currículo intertranscultural.

3 POR UMA METODOLOGIA PARA O ESTUDO DA EJA DO CAMPO

Esta pesquisa de intervenção foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, utilizando-se como metodologia a pesquisa-ação. Em determinados momentos, aparecem características e instrumentos que se encaixam numa perspectiva de estudo de caso, isso ocorre devido à dinamicidade do campo de pesquisa, fato que permite uma maior flexibilidade do pesquisar. Não é necessário que o pesquisador fique engessado a uma só estratégia metodológica, sendo que o objetivo primordial é responder a questão investigativa.

A utilização da abordagem qualitativa permite uma interação maior com o objeto a ser pesquisado, “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” (GODOY, 1995, p. 21).

A escolha da pesquisa-ação se justifica devido a sua especificidade investigativa, de estar constantemente relacionando a teoria com a prática, em um ciclo dialógico. Característica esta que, acredita-se, enriquece o trabalho investigativo de um educador comprometido com o seu fazer social, permitindo a união constante entre a teoria e a sua prática.

No campo empírico, a abertura metodológica proporcionada pela pesquisa-ação permite um maior grau de participação e de ação dos sujeitos envolvidos. Essa maior liberdade se dá em razão da perspectiva da colaboração mútua e da análise dos fatos sociais, com o objetivo de realizar proposições, para tanto, buscou-se amparo na conceituação da pesquisa-ação como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p.16).

Ainda segundo Thiollent (2009), a possibilidade de execução da pesquisa-ação só é viável desde que haja suficiente autonomia do autor social para organizar e controlar a pesquisa dentro de situações de associações ou de agrupamentos de outros sujeitos que também comungam determinada prática.

Reconhece-se o entrosamento harmonioso entre a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação para o desenvolvimento desta pesquisa de intervenção, já que a pesquisadora é um sujeito da prática, educadora da EJA. Assim, foi possível, de forma objetiva, articular pessoas, propiciar meios de discussão, se colocando na escuta sensível, ao mesmo tempo em que se levantou proposições, sem imposições de concepções próprias. Segundo Godoy (1995), essa especificidade permite uma compreensão maior do fenômeno a ser estudado, pois ocorre no contexto do qual se faz parte, numa perspectiva integrada.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, considerada como independente, não reativa e objetiva. Esta escolha metodológica favoreceu o trabalho de reflexão em conjunto com o grupo pesquisado, ao mesmo tempo em que possibilitou um retorno dessas reflexões para a sociedade.

Em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo é realizada a pesquisa-ação, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e que se deseja melhorar a compreensão desta.

A pesquisa-ação segue por conceitos diferenciados, um não menos importante que o outro, ela pode ser concebida de diversas formas, aqui ela se apresenta, principalmente como crítica colaborativa. Sendo assim, pretendeu-se fazer uma análise crítica dos fenômenos sociais que podem constituir o currículo da EJA do campo, convidando os demais educadores

a se apresentar, construindo ou evidenciando coletivamente os pensamentos, fazendo inferências. Segundo essa abordagem, o pesquisador deve estar ciente de que está realizando um processo investigativo, ao mesmo tempo em que faz parte do contexto, consciente das transformações que vão ocorrendo, analisando falas divergentes.

As reflexões e as informações levantadas neste trabalho foram obtidas através de um conjunto de técnicas de investigação que seguem um rigor, sendo elas a observação participante de uma turma de EJA, oficinas com as educadoras, entrevistas semiestruturadas com educandos e gestora escolar, análise documental e de conteúdo, técnicas estas que evitam a existência de muita participação e pouco conhecimento. Todo o trabalho visou estabelecer reflexões críticas da *praxis* educativa da EJA do campo, a partir de seu currículo, de forma colaborativa por meio do olhar dos atores que dela participam, presando pela dialogicidade, em uma construção coletiva e democrática.

Um fator de extrema validade da metodologia aqui empreendida é não pretender apenas analisar os fenômenos e atribuir-lhes um caráter técnico, científico, que foge do senso comum. Vai além disso, pois sugere um caráter de reflexão e de transformação através da ação e da análise crítica dos fenômenos sociais. Segundo Franco (2005), essa característica decorre da especificidade da pesquisa-ação crítica, que não pretende apenas inferir análises conceituais do mundo da prática, mas transformá-lo na sua flexibilidade.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na *praxis* do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. (FRANCO, 2005, p.486).

Continuando as ideias de Franco (2005), além da natureza acima citada, para a realização de tal pesquisa, primou-se por estar ciente e por tratar fidedignamente as dimensões que a envolvem: da ontológica, que se refere à natureza do objeto a ser conhecido, passando pela epistemológica, referente à relação sujeito-conhecimento e, pela dimensão metodológica, ao tratar dos processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador.

Esta pesquisa propôs um trabalho de intervenção, que é o fomento de discussão e de criação de bases conceituais, procedimentais e atitudinais para uma posterior construção de um currículo, documento formal, da EJA do campo, no Município de Amargosa/BA. Nesse

ponto, a participação das educadoras, de forma colaborativa, foi de crucial importância, nesse contexto, concebeu-se a importância da pesquisa-ação como um ato democrático.

[...] ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho. A pesquisa-ação crítica facilita a tentativa dos professores para organizarem-se em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias para eles mesmos e para os seus alunos. (KINCHELOE, 1997, p. 180).

As análises acima traçadas se aproximam dos ideais freirianos de emancipação por meio da reflexão e do pensamento democrático. A partir de tais ideais, entende-se que nada é dado e sim construído coletivamente, sendo assim, através da pesquisa-ação é possível educar se educando concomitantemente. No caso desta pesquisa, fala-se em construir, debater bases curriculares para EJA do campo, a partir do olhar dos educandos e dos educadores que nela atuam.

Tendo em vista o princípio da dialogicidade, a delimitação do campo de pesquisa ocorreu por critérios que valorizam a representatividade da EJA do campo no Município de Amargosa/BA. Os sujeitos da pesquisa foram seis educadoras (professoras, coordenadora e supervisora), que totalizam todos que atuam na modalidade, e 20 alunos da escola Municipal Francisco Juventino de Souza.

A entrevista foi realizada com uso de um roteiro semiestruturado, com dados socioeconômicos, educacionais, familiares e culturais. São sujeitos que, além de estarem no processo de escolarização na EJA, participam ativamente (em sua maioria) de movimentos sociais do campo, como da associação de moradores rurais local.

3.1 O *LOCUS* DA PESQUISA E OS ATORES

Para fins de contextualização do *locus* do estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória, escutando-se os camponeses nas reuniões da associação de moradores, conversando-se com habitantes mais antigos, assim como também foram realizadas análises de documentos referentes à história do Município de Amargosa.

Começou-se então, desbravando, conhecendo os sujeitos centrais dessa pesquisa, que são os camponeses, atores curriculares da educação do campo. Para tanto, adentrou-se no mundo no qual estão inseridos, para a obtenção de dados que sustentassem o trabalho de coleta das informações. Esse estudo exploratório inicial foi de crucial importância, pois tornou a pesquisa exequível; esse tipo de estudo parte da premissa de que “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.” (TRIVIÑOS, 2012, p. 109).

A comunidade rural de Cambaúba, local onde está inserida a escola colaboradora desta pesquisa de intervenção, está localizada no Distrito de Corta-Mão, pertencente ao Município de Amargosa/BA, inserida em um contexto educacional controverso, firmado por lutas e comodismo.

A conquista da escola, com um espaço físico para o exercício da educação formal, nesta comunidade ainda é um fato recente, se comparamos ao processo histórico da educação brasileira. A estruturação da escola na comunidade ocorreu por meio da organização dos seus moradores, através de abaixo-assinados, visita à câmara de vereadores e reivindicação, que teve como fruto a construção e a inauguração da escola Francisco Juventino de Souza, em 7 de julho de 1991. Entretanto, anteriormente a esse período, existiam experiências educativas nas casas das educadoras leigas, havia na comunidade cerca de 3 educadoras antes da estruturação da escola.

O investimento tardio na educação, nesta comunidade, contribuiu para os elevados índices de pessoas adultas que não comungam da leitura nem da escrita, fato este constatado através de observações em alguns espaços, como associação de moradores, igrejas e vendas. Relatos da gestora indicam que durante os anos que a escola esteve aberta pela noite recebia quantidade expressiva de pessoas para serem alfabetizadas, todavia, por várias vezes, as turmas eram fechadas no meio do ano letivo devido à evasão.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos, começou a atuar na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, a partir do ano de 2008, através do programa TOPA – Todos Pela Educação, do governo da Bahia. Entretanto, já houve épocas, devido ao êxodo rural, à falta de transporte e a outros fatores, que a escola quase fechava as portas, a exemplo do ocorrido no ano de 1996, por falta de alunos. Os poucos educandos que havia na comunidade foram nucleados em escolas vizinhas. Até meados dos anos de 1990 a escola funcionava com classes multisseriadas.

A escola está fixada como uma das escolas centrais do Núcleo 3 da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, acolhe alunos de comunidades adjacentes, recebendo uma quantidade significativa de alunos acima de 15 anos no turno noturno. Observa-se uma frequência assídua dos alunos em duas turmas, uma da EJA e a outra do Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA, fato constatado através de vistas semanais à escola.

O processo de intervenção começou com a observação participante dos educandos do primeiro seguimento da EJA (ciclos 1 e 2), totalizando 20 alunos que ainda estão em processo de escolarização, em uma classe multisseriada. A centralidade desta pesquisa diz respeito primeiro a estes, ao seu bem estar, a sua dignidade, a sua liberdade e de como o processo educacional pode permitir a expressão de suas identidades.

3.2 A PESQUISA DE CAMPO

O primeiro contato com o *locus* de pesquisa, como referido, se deu por meio de uma pesquisa exploratória, na qual se realizou a observação livre, conversas informais, participando-se de reuniões mensais da associação de moradores. Segundo Thiollent (2009), essa fase é propícia para conhecer o campo de pesquisa, realizar um diagnóstico dos problemas e planejar as possíveis ações, o que proporciona uma maior familiaridade com o problema e com o campo de pesquisa.

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus estudos nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. (TRIVIÑOS, 2012, p. 109).

Ainda segundo Triviños (2012), o pesquisador organiza o estudo exploratório para encontrar elementos que subsidiem o contato com os sujeitos da pesquisa, viabilizando assim a obtenção dos resultados esperados. Estratégia essa que pode favorecer um fluir harmonioso da pesquisa-ação, sem que para isso o pesquisador perca o seu olhar investigador. Podemos conceituar essa fase como uma permissão para entrada na vida dos sujeitos sem ser invasivo.

O caminho acima descrito está em consonância com os pressupostos de Thiollent (2009), quando revelam que, no primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, apresenta-se o projeto e por meio dessa atividade busca-se identificar as suas expectativas. Depois desse

processo de familiarização diagnóstica, obteve-se informações suficientes que subsidiaram a construção dos roteiros de entrevistas semiestruturadas, para serem aplicadas com os educandos da EJA e com a gestora escolar, assim como fundamentaram a criação de uma proposta inicial de intervenção, que são as oficinas destinadas aos educadores.

Embora o estudo exploratório deixe transparecer certo caráter de simplicidade e de pessoalidade, ele exige um rigor no tratamento científico. Esse tipo de investigação não exige a revisão da literatura, entrevistas, exige esquematização e outras técnicas de pesquisas associadas. (TRIVIÑOS, 2012).

Essa fase permitiu a introdução de outras técnicas e instrumentos, como a observação participante, entrevistas, pesquisa documental e oficinas, sendo que todas as estratégias empenhadas para a coleta de informações são ricas em descrições. A escolha de técnicas variadas justifica-se, segundo Lüdke e André (1986), pela necessidade do pesquisador de se reportar ao maior número possível de elementos para uma melhor análise e compreensão do que está sendo estudado.

3.3 TÉCNICAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS

3.3.1 Observação participante

Como técnica inicial de pesquisa, foi utilizada a observação participante, que possui uma característica antropológica. Nesse momento, voltou-se o olhar para como está se dando a *praxis* educativa com jovens, adultos e idosos campesinos. As posturas dos sujeitos foram analisadas como parte intrínseca do processo, uma forma de coletar informações que não estão presentes nas falas ou nos documentos.

Buscou-se, através das falas dos educandos campesinos da EJA, compreender o que esses entendem pelo ato de educar, quais conhecimentos consideram válidos, enquanto cidadãos campesinos, e como avaliam a educação da qual são partícipes. Além disso, buscou-se compreender como os educandos campesinos concebem a educação e fazem uso dos conhecimentos adquiridos socialmente.

Optou-se pela observação participante, ancorada no conceito de que a mesma é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise

documental”. (MOREIRA, 2002, p. 52). O objetivo foi o de propiciar uma interação entre pesquisadores e informantes, possibilitando uma pesquisa mais fluida na socialização dos interesses de vida, coletando-se informações suficientes para fundamentar as etapas subsequentes do trabalho de campo.

Todas as observações realizadas foram submetidas a análises, em alguns momentos com a contribuição ativa dos participantes, sujeitos da pesquisa, permitindo-lhes o direito a fala na avaliação de seus próprios fenômenos sociais. Acredita-se que fatos não falam por si só, a realidade é interpretada por sujeitos. Os sujeitos, ao pesquisar, acabam por deixar transparecer subjetividades, como as que estão presentes neste trabalho, como defesa de causa, todavia, essa subjetividade requer seriedade, compromisso fidedigno com as realidades, apartando-se de rotulagens, sociocentrismo e exclusão de variáveis. O que se propõe é uma reflexão segundo a qual “é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente. É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa.” (GALEFFI, 2009, p. 21).

Observando a heterogeneidade de pessoas e de pensamentos na qual está fundamentada a educação (coordenadores, metodologia de ensino, educadores, educando, dentre outros), torna-se complexo analisar apenas uma posição e apontar responsáveis por determinado efeito. Apresenta-se aqui um dos desafios para o pesquisador, qual seja, o de tentar captar essa realidade dentro do seu dinamismo e de sua complexidade, amparada em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação participante ocorreu em todas as fases da coleta de informação, durante os mais variados momentos de encontros de professores, em aulas e até mesmo durante as oficinas, uma das técnicas de pesquisa utilizadas com maior eficácia na construção das considerações levantadas nesta pesquisa.

3.3.2 Entrevistas com uso de roteiro semiestruturado

Segundo Triviños (2012), o pesquisador qualitativo, que presa a participação como elemento essencial de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e em métodos que possuam características *sui generis*, que possibilitem um posicionamento. Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada apresenta um destaque positivo por ser flexível, por possibilitar a

coleta de maior quantidade de informação e por promover a extensão do diálogo; assim, o informante e o investigador vão elaborando o conteúdo da pesquisa.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionários básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2012, p. 146)

As entrevistas semiestruturadas são fluidas, fogem da rigidez que um questionário propõe com respostas fechadas. “As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas” (YIN, 2010, p. 133). Embora utilizada amplamente em estudos de caso, a entrevista semiestruturada possui um encaixe perfeito na pesquisa-ação, por possibilitar o maior número possível de coleta de informações para a construção de bases curriculares para a EJA do campo.

Uma série de medidas prévias marcaram o porvir das entrevistas semiestruturadas. Primeiro foram realizadas visitas à escola, nas turmas da EJA; em seguida, houve a participação nas reuniões mensais da associação de moradores, com um olhar mais voltado para processos de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosos do campo, analisando-se os processos identitários destes. Essas etapas familiarizam o pesquisador, permitindo uma amplitude e uma maior receptividade dos investigados, que se sentirão mais à vontade em expor suas ideias, além de conhecer de forma mais aprofundada a pesquisa. Os investigados puderam conhecer a relevância social da pesquisa, compreendendo a importância que eles próprios teriam para a concretização da mesma, os pesquisados são corresponsáveis pelo processo.

As entrevistas⁵ estão estruturadas em três eixos norteadores. O primeiro eixo trata da identificação socioeconômica do sujeito; o segundo eixo aborda as características do ser campesino, como este compreende o campo, seus conceitos, as análises dos fenômenos sociais que afetam o seu lugar, de qual forma se dá a sua participação nesse espaço, ou seja, sua visão de mundo; o terceiro eixo diz respeito ao processo de escolarização, como os campesinos analisam o processo, como percebem processos de inclusão ou de exclusão e as suas proposições.

⁵ Conferir entrevistas semiestruturadas nos apêndices.

3.3.3 Grupos de discussão (oficinas)

Pesquisas qualitativas colaborativas, como a pesquisa-ação, exigem uma maior interação entre executores e participantes, em um jogo interativo, discursivo e propositivo.

Optou-se por desenvolver oficinas com as educadoras que atuam na EJA do campo, estas foram planejadas e organizadas a partir das informações coletadas por meio da observação participante e das entrevistas. A proposta foi traçar reflexões críticas sobre práticas e possibilidades de uma educação identitária para trabalhadoras e trabalhadores rurais. Segundo Leal (2005), essa possibilidade de teorização da prática durante a própria prática objetiva contribuir com o desenvolvimento de professores e de coordenadores mais conscientes, em uma prática altamente reflexiva.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA 2009, p. 78).

Foram executadas quatro oficinas com as educadoras, contabilizando a carga horária de 24 horas. Trabalhou-se com oficinas, tendo por base o método de Paulo Freire, partindo do contexto, de temas e de palavras geradoras para impulsionar o debate, com o intuito maior de aflorar a criticidade; na busca do conhecimento mais aprofundado da prática, no caminho do empoderamento. “Esta é a tarefa política do fortalecimento de poder que os professores reflexivos, se animados por um sistema crítico de sentido, levam avante.” (KINCHELOE, 1997, p. 183).

A ideia primordial dessa pesquisa, assim como das oficinas, não é de levar conhecimentos prontos para expor à sociedade, nem mesmo de discutir uma dada realidade ou de desbravá-la sem a participação ativa dos atores e atrizes que dela fazem parte, estes estarão atuantes na construção desses conhecimentos.

O que se pressupõe nesse trabalho é a construção de um ambiente coletivo de reflexão, a proposição vai para além da troca de ideias e de opiniões. Estabelece-se um diálogo fecundo, um ato de criação coletiva, que possibilita aos quem vivem a realidade da educação básica do

campo na modalidade de EJA uma atuação de forma proativa, solidarizando-se com suas vivências de forma reflexiva, de forma intencional. Objetivou-se a produção de um resultado final que são diretrizes, bases que subsidiem a formulação e a validação de um currículo específico para a modalidade.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45)

Sendo assim, concebe-se a oficina como ato democrático humanizado, no qual todos os partícipes têm o direito a dizer a palavra, atividade que está envolta em processos de empoderamento e de autorreflexibilidade. A oficina é uma ação que veda a doação passiva de conhecimentos produzidos de forma unilateral, a partir da visão do pesquisador.

3.3.4 Pesquisa documental

Em consonância com as técnicas e com os métodos acima citados, ocorreram as análises dos documentos oficiais da instituição escolar, como forma de subsidiar e de complementar a pesquisa. Os documentos selecionados foram a Proposta Curricular Municipal para a EJA, a Proposta Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico e o Censo Escolar.

A análise documental ofereceu um aporte de grande relevância na coleta e na análise das informações, por possibilitar o desvelar de novos conhecimentos de forma objetiva, permitindo um maior nível de entendimento do objeto de estudo.

A natureza dos documentos analisados foi desde obras de autores que discutem a educação do campo, a sociedade, a Educação de Jovens e Adultos, as ruralidades, a cidadania a dados do IBGE, do MEC, de projetos e de programas governamentais na área de estudo. A pesquisa bibliográfica ocorreu em consonância com a pesquisa documental devido aos pontos de encontro entre as duas. As obras foram revisadas, analisadas e seguidas de posicionamentos sobre como os conhecimentos da sociedade, da organização da educação

brasileira do campo, da vida no campo, do ato de educar e educar-se podem ser contemplados em um currículo democrático, que valorize a identidade campesina. O estudo foi desenvolvido tendo-se como prerrogativa a ideia de que “o estudo e a aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, são plenamente eficazes somente quando criam condições para uma contínua e progressiva assimilação pessoal dos conteúdos estudados.” (SEVERINO, 2007, p. 66).

3.3.5 A análise das informações

As técnicas de pesquisa se fortalecem quando bem referenciadas teoricamente, ao se analisar as informações, seguiu-se a mesma linha de raciocínio. Para realizar tais análises, buscou-se amparo na perspectiva de Bardin, que conceitua análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin (1977) elenca três etapas complementares que permitem realizar as inferências referentes às análises dos dados ou informações coletadas, sendo as seguintes: 1 - A fase de *pré-análise* se caracteriza pela organização do material; 2 - Na *descrição analítica*, o material coletado, que se constitui no *corpus*, é submetido a uma análise mais rigorosa, baseada nas hipóteses e nos referenciais teóricos, nessa fase as informações são codificadas, classificadas e categorizadas, criando-se quadros de referências sobre o objeto pesquisado; 3 - Já na fase de *interpretação referencial*, as informações são analisadas com maior grau de flexibilidade, estabelecendo relações com os materiais empíricos.

Para saber onde começa e onde acaba a análise de conteúdo é necessário definir o campo, contextualizá-lo historicamente, avaliando as evoluções, indicando os lugares e os territórios, apontando “o que, porquê, como, onde.” (BARDIN, 1977, p. 3).

De acordo com a análise das informações, ocorreram processos de triangulação dos dados, no intuito de obter o maior grau de compreensão do estudo, com o objetivo básico de ampliar os horizontes. É uma técnica que, no caso desta pesquisa, como base para a análise dos conteúdos, parte do princípio de que é impossível conhecer um fenômeno social de forma isolada, essa técnica vai ao encontro da teoria de Bardin.

Sabe-se que as estratégias adotadas para a pesquisa não apontam para caminhos extraordinários, para além dos fenômenos sociais já existentes. Percebe-se a importância deste trabalho muito mais na perspectiva ressaltada por Lüdke e André (1986), isto é, ela existe dentro das atividades normais dos profissionais, todavia, evita as rotinas acomodadas. Analisa-se as práticas em busca de sua maximização, na afirmação dos direitos existentes e na captura de novos, no confronto de ideias necessárias no processo de conscientização e na seriedade da pesquisa.

Por fim, ressalta-se que todas as técnicas e métodos de obtenção de informação foram gravados e transcritos com o consentimento dos participantes, assim como adotou-se nomes fictícios, evitando possíveis constrangimentos, já que se pretende que este trabalho seja aproveitado como fonte de estudo para educadores e educadoras, assim como, para os camponeses estudantes, que são a essência desta pesquisa. Espera-se que os educandos da EJA do campo e demais camponeses interessados pela educação possam ter acesso a este documento e possam utilizá-lo na luta por uma educação digna para os novos jovens, adultos e idosos e que sintam prazer em dar continuidade a este ato.

As reflexões, as falas dos sujeitos foram progressivamente registradas em um diário de campo e intencionalmente analisadas para concretização do produto final deste trabalho. Enfatiza-se ainda que os saberes produzidos por professores são necessariamente transformadores (PIMENTA, 2005), acrescenta-se que pode acontecer sob dois vieses, um da transformação positiva, no sentido de ser um pesquisador, contribuindo para a produção de novos conhecimentos em uma ação crítica, ou negativamente, impregnando pelo comodismo investigativo.

As análises dos resultados são apresentadas com base na análise de conteúdo, por meio de quadros, tabelas e figuras ilustrativas. Também se recorreu, na seção de análise dos resultados empíricos, a falas que são ilustrativas dos fenômenos analisados.

4 PRIMEIRAS TRILHAS: ONTOLOGIA DO SER CAMPESSINO NA EJA DO CAMPO

As primeiras incursões ao *locus* de pesquisa ocorreram no primeiro semestre do ano de 2014, utilizando-se como instrumentos de coleta de informação a observação assistemática e participante, em conjunto com a análise documental. Essa atividade sustentou-se no objetivo

de conhecer quem são esses camponeses, quais objetivos e metas estabelecem ao buscarem a educação institucionalizada na modalidade EJA, assim como também se pretendeu traçar um perfil da modalidade e de seus agentes no Município de Amargosa/BA.

A partir de então, foi possível suscitar algumas considerações pertinentes à construção e à fundamentação das diretrizes curriculares municipais na modalidade EJA do campo, em Amargosa. Diretrizes voltadas para os primeiros anos de escolarização, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, foram elencadas algumas características analíticas, indispensáveis à efetivação de um currículo para camponeses, tendo em vista a promoção de uma educação como um direito, que seja biocêntrica e identitária.

4.1. BRICOLAGEM IDENTITÁRIA: EU CAMPESINO

Começou-se então por desbravar as multiplicidades de relações que constituem o homem e a mulher do campo enquanto sujeitos culturais, entendendo-se por meio de quais formas as suas identidades se materializam.

A discussão da temática identidade se estabelece em meio a um campo polêmico e controverso. Iniciou-se então a partir da definição do dicionário Aurélio, que conceitua identidade como qualidade de idêntico, paridade absoluta, circunstância de um indivíduo ser.

Este conceito, para os fins aqui pretendidos, mostrou-se restrito, limitado, não contemplando as relações estabelecidas nas sociedades contemporâneas, interligadas em redes, que a todo o momento compartilham formas plurais de se viver, interferindo direta ou indiretamente em outras vidas, modificando-as. Cada sujeito vai tecendo a sua história em meio a tantas outras, construindo relações coletivas que apresentam afinidades, mas não unidade. Constituímo-nos em um processo de “bricolagem”, no sentido da construção por meio de pequenas partes, se consolidando em um todo diversificado.

Esse conceito de identidade, como unificada, singular e integralizadora, vem sendo refutado, abrindo margem para novas discussões que considerem a complexidade das relações humanas sob o prisma da diversidade.

Existe uma polissemia de conceitos referentes à identidade, por vezes essa terminologia sofre questionamentos e críticas severas quando utilizada para analisar fenômenos da vida coletiva. Visões unificadoras ou essencialistas de identidade, que a tomam

como algo natural e imutável, alheia às mudanças estabelecidas pela existência humana em suas interações, não contemplam uma formação de respeito à alteridade.

O conceito de identidade, que mais dará conta da vida dos novos sujeitos do campo, ancora-se na ideia de que estes são co-responsáveis por todos os processos aos quais são submetidos cotidianamente. Sendo possuidores e construtores de uma cultura que não é pura, formada em jogos de interesses, omissões, silenciamentos e posicionamentos, em uma interação constante uns com os outros.

O campo não é singular, assim como os seus sujeitos não são, está submerso em um jogo de subjetividades, sofrendo influência direta das experiências adquiridas em diferentes espaços, seja ele religioso, social, econômico, educacional, dentre outros. Nesse caso, acredita-se que a identidade campesina é constituída por pontos de identificação, nessa perspectiva a identidade “é contingente, não anula a diferença, não permite a ideia de totalidades ou ajustes completos, é pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção.” (HALL, 2000, p. 106).

As itinerâncias que invadem o campo não permitem mais visões rasas ou ingênuas desse espaço. Por muito tempo permeou no imaginário social uma visão dócil do homem e da mulher do campo, como sujeitos fragilizados pelos fenômenos da natureza, rudes, sem conhecimento. Essa identidade era dada e não construída, a partir dessa visão se consolidavam projetos e políticas para o campo.

Diante da polissemia dos estudos referentes à identidade, aqui as discussões se sustentam a partir de uma perspectiva sociológica, na qual as identidades modernas estão em um processo constante de descentralização, deslocação ou fragmentação. “A identidade torna-se celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação a formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2003, p. 12-13).

Conhecendo um pouco sobre identidades, foi possível suscitar algumas inferências sobre a identidade, ou identidades, do campesino amargosense, entendendo-se que esta é constituída não apenas pela vida camponesa, mas é multifacetada, formada a partir de uma tessitura. Poder-se-ia dizer que, ao mesmo tempo em que esse campesino é inerente ao mundo rural, desenvolve práticas do mundo urbano, criando laços de dependência e de auxílio.

Sendo assim, elencou-se algumas contexturas dessa cultura campesina, reconhecendo-se os pontos de identificação que formam a sua identidade. Essa atividade de conhecer quem são esses sujeitos do campo se constitui em um ato indispensável para a consolidação de um currículo justo e identitário, instigando uma educação que os articulem em meio a seus

conflitos. Entende-se que as ações de educar e educar-se estão envoltas em contextos e em vivências que se aproximam ao mesmo tempo em que se diferenciam.

Os diálogos traçados permitiram inferir que os elementos identitários são indispensáveis para o afloramento do protagonismo dos sujeitos do campo, enquanto atores e atrizes curriculantes. Estes construirão a educação a partir dos conflitos vivenciados, cabendo a esta educação propulsionar o exercício da criticidade e o alargamento da visão de mundo. Sendo assim, entende-se que um currículo holístico, intertranscultural deve primar por temas que concebam o sujeito envolto em processos diversos, como mística, modernização da agricultura, posicionamento, relações de poder, intencionalidade nas transformações naturais, desenvolvimento científico e tecnológico, políticas públicas e estigmas.

Todavia, os processos de escolarização de jovens e de adultos, principalmente na fase de alfabetização, silenciam as problematizações acima mencionadas, privilegiando ações de decodificação e de alfabetização dissociadas do letramento, com bases em conteúdos curriculares programáticos de base nacional comum. Nesse aspecto, o saber sustenta-se apenas na função de permitir ao outro acesso aos códigos linguísticos, em detrimento de uma formação letrada, que se constitui no ato de tomar conta de si, da sua existência.

Seguindo no desbravamento desse campo, pode-se interpretar que o mundo rural de Amargosa é plural, entretanto, ainda não é privilegiado no enfoque educativo, pelo menos no que se diz respeito à educação na modalidade EJA. A EJA no campo, em Amargosa, é conduzida a partir da escassez ou mesmo da inexistência de documentos que a legitime, como, por exemplo, a proposta pedagógica e curricular específica, que aparece apenas de forma sucinta no Projeto Político Pedagógico – PPP. Fato que contrasta com a existência de 19% de pessoas não alfabetizadas no Município (IBGE, 2010), além de contar com apenas 04 turmas de EJA em 04 comunidades distintas, em um universo de 109 comunidades rurais.

Além das características acima mencionadas, uma nova série contribui para a formação de uma identidade campesina, que em alguns pontos torna-se cada vez mais fragmentada. O rural amargosense aspira por um perfil urbano, poder-se-ia dizer que o projeto de vida está se tornando cada vez mais “urbanocampestre”. Uma gama de recursos, que até aproximadamente uma década atrás era exclusiva da cidade, invadiu o campo, sejam esses recursos linguísticos ou tecnológicos, mudando a postura do homem e da mulher do campo em face dos processos de evolução. Em certa medida, diminuiu-se a dependência do campo para com a cidade, principalmente no que se refere aos recursos da tecnologia da informação.

A complexidade das interações dos sujeitos do campo com outros espaços os conduz a mudanças, que, em certa medida, tornam cada vez mais as relações individualistas. Sendo

assim, práticas tradicionais, como o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres por meio da prosa, a solidariedade comunitária da troca de dias de serviços, festividades, celebrações estão sendo progressivamente enfraquecidas, principalmente com a difusão do uso das mídias digitais, moldando assim o campesino contemporâneo.

A globalização fez com que as pessoas do campo aspirassem por novas formas de agir, de vestir, de construir que se assemelham com a vida na cidade. Esse fato causa certa estranheza entre os mais velhos, que ainda não conseguem se adaptar bem, e acabam mantendo de forma acentuada os jeitos de viver, sendo conduzidos a processos memorialísticos. Por outro lado, esse agir da população mais antiga causa estranhamento nos mais jovens, que os têm como “atrasados”, são movidos por estigmas construídos pela superestrutura da sociedade.

Os embates sociais também constroem as interfaces do eu campesino, aqui se destaca o despertar dos povos do campo pela busca de garantias de direitos, por meio de organizações sustentadas através da busca, da pesquisa e do conhecimento. No caso específico de Amargosa, destaca-se a organização do povo por meio das Associações de Moradores Rurais, fundadas com o objetivo de fortalecer o campo e seu povo através de suas próprias ações.

Há de se destacar também que as estruturas governamentais do poder encontram meios de burlar, podar a ação do povo. No Município de Amargosa existem 30 associações de moradores rurais registradas em cartório, entretanto, atuando propositivamente existem apenas 04, nas respectivas comunidades: Cambaúba, Córrego, Corta Mão e Gentil.

As outras associações foram abertas em algum momento, por interesses particulares e eleitoreiros, são ativas, mas não atuantes; ressalta-se que esse desmando se sustenta na falta de informação do povo, por desconhecer o poder que tem ao ser construtor da sua própria condição social.

Essas associações ativas e atuantes têm elevado as condições de vida da população, principalmente no âmbito informativo, promovendo mudanças no modo que esta vê o fomento da sua vida educacional, cultural e econômica. Outro ponto de destaque é a conscientização de que é possível mudar o curso dos fenômenos sociais e políticos que interferem diretamente sobre suas vidas, na tentativa de positivá-los.

A dependência do homem e da mulher da roça em relação aos projetos de vida traçados por terceiros diminui na medida em que a informação chega por meio dos saberes. O saber que é possível propor projetos e pesquisar formas para executá-los; o saber que são co-responsáveis nos processos de injustiças sociais no qual estão submersos; a consciência de que a educação por si só não é a grande agenciadora de todas as transformações sociais

pregadas por meio de discursos de igualdade; o saber que a força da transformação está no indivíduo organizado na coletividade. Assim, tornaram-se cientes de que forças opressivas visíveis e veladas terão competência suficiente para silenciá-los, cabendo a eles próprios a incumbência de elaborar estratégias de resistência.

4.2 DE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO? UMA ANÁLISE DO PPP

A escola pesquisada, a Francisco Juventino de Souza, é parte constituinte do Núcleo 3 da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, totalizando o conjunto de 06 escolas em comunidades circunvizinhas, que compartilham de uma mesma gestão, seguindo os mesmos princípios estabelecidos em um Projeto Político Pedagógico – PPP unificado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) estabelece que o ensino deve ser democrático e dispõe, em seu art. 12, I, que cada “ estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

A LDB é enfática no seu discurso ao afirmar que este documento deve ser concebido sob os fundamentos e os princípios democráticos, logo, pode-se entender que a construção do PPP deve se firmar privilegiando a vida dos seus sujeitos, visando práticas pedagógicas sustentadas em protagonismos.

O PPP é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação, de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 8)

O PPP é um documento que discute temas sociais, “caracteriza-se por ter a missão básica de (...) expressar os desejos, interesses e necessidades da sociedade e por ser concebido com base na realidade local e com a participação conjunta da comunidade escolar e local.” (PARENTE, 2000, p.16).

Analizou-se o PPP da escola Francisco Juventino, na comunidade de Cambaúba, tendo como norte os princípios democráticos e identitários que o fundamenta. O projeto aqui

examinado é composto por um breve histórico situacional da instituição. Observou-se suas tendências pedagógicas, sua filosofia, sua visão e sua missão, tendo como referencial a proposta curricular e os subprojetos que envolvem da Educação Infantil ao 5º ano e a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. O projeto teve validade durante os anos de 2011 a 2015, devendo passar por suas devidas revisões durante esse período. O enfoque deste estudo está voltado para as percepções de como a *praxis* educativa da EJA do campo compreende os seus sujeitos em suas identidades.

Mesmo sendo um documento que serve de referência para as ações de 06 escolas rurais, foi notada uma falta de contextualização da educação com o mundo no qual está inserida. De forma geral, no PPP é traçado um perfil dos educandos de modo sucinto, sendo a família culpada pelo fracasso escolar, por serem constituídas por “pessoas não esclarecidas”, como se pode acompanhar nos fragmentos abaixo:

O núcleo 03 é formado por uma “clientela” “descendentes de famílias de classe média baixa que sobrevive do trabalho agrícola, bolsa família e aposentadoria.” A maioria dos alunos vem sem material, sem alimentação e moradia digna.

[...]

“A falta de esclarecimento da família, em alguns casos, ainda é um fator que nos atrapalha no processo educacional, assim como a discriminação e o desrespeito, em determinados momentos, entre aluno-professor e aluno-aluno. (PPP, 2011-2015, p. 18)

Essa visão evidencia a presença da ideologia da culpabilidade do pobre pelos insucessos escolares, prática denominada por Soares (1988) de “patologização da pobreza”, que atribui ao pobre a culpa pelo fracasso escolar, como se estes fossem portadores de uma função orgânica quem lhes impossibilitassem o êxito na aprendizagem. Por muito tempo se acreditava que a causa do fracasso escolar era devido à condição social de pobreza das pessoas, estes eram despreparados, desprovidos de cultura, daí resultavam as carências afetivas, as dificuldades cognitivas e o déficit linguístico (SOARES, 1988).

Espera-se também que o PPP reflita os interesses da comunidade na qual a escola está inserida, entretanto, as referências encontradas das comunidades é que são de famílias de classe média baixa, sem “esclarecimento”. Observa-se um perfil das comunidades restrito às questões econômicas, que na íntegra diz o seguinte: “Nas comunidades predomina a agricultura de subsistência comercial. Os produtos mais cultivados nestas regiões são:

mandioca, amendoim, banana, cacau, feijão e outros para consumo próprio.” (PPP, 2011-2015, p. 19).

Essa visão reducionista dos sujeitos e de seus constructos no PPP castra o despertar de uma educação baseada nos princípios da cidadania. Isso ocorre justamente por não se referendar as práticas cidadãs nos fenômenos que estão envoltos ao contexto escolar, na busca da consolidação de uma educação da alteridade, que vá para além do exigido pelos sistemas educativos.

A valorização da vida, da cidadania no ambiente escolar, deve refletir a forma de vida dos alunos e da comunidade que nela estão inseridos. O documento aqui sob análise permite a institucionalização e o respeito ao multiculturalismo e a busca da autonomia escolar e dos sujeitos que fruem dos benefícios que a mesma pode proporcionar. Segundo Gadotti (2001), nessa sociedade cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e também cresce o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, o enfoque recai sobre o multiculturalismo.

Ainda segundo Gadotti (2000), o PPP é o momento e o meio propício de inovar, de criar um novo futuro, ou seja, deve estar em estreita ligação com as mudanças que a sociedade vem sofrendo, todavia, sem compactuar com tudo o que esta dita, como por exemplo, preconceitos e exclusão, mas através da análise destes, promover a reflexão crítica, capaz de romper com tais prisões sociais.

[...] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. (GADOTTI, 2000, p. 37)

Percebe-se, no PPP analisado, uma introdução aos fenômenos sociais, no momento em que há um esforço em conceituar a educação do campo. Aparece uma inferência relacionando a educação do campo com o desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que se evidencia as relações de poder e de subjugação dos povos do campo.

A educação do campo tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira e às vezes tem sido definida por concepções de educação que no processo histórico tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítico-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós moderna, enfim; uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à sociedade brasileira principalmente na área da

pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural. No campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para a exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso à terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros. (PPP, 2011-2015, p. 38)

Essa análise é legítima, já que existe uma substancial modernização na agricultura. A produtividade na agricultura vem sofrendo mudanças constantes e permanentes nas últimas décadas, em variados aspectos, nas relações de trabalho, nos recursos tecnológicos, nos modos de produzir e de utilizar o espaço. Na atualidade, a preocupação dos agricultores não está apenas no que fazer ou plantar, observando fatores de ordens naturais; seus meios e modos de produção são mais estudados, a sapiência do como fazer para lucrar mais invadiu o campo.

Entretanto, apenas essa reflexão não contempla de forma holística a multiplicidade de vivências no campo, sendo assim, não é suficiente para se estabelecer metas de uma política educacional para o mesmo, tão pouco para construir propostas pedagógicas ou que fundamentem um currículo.

A EJA do campo, sendo uma educação voltada para pessoas que já adquiriram graus mais elevados de discernimento político e social, deve ser inspirada em projetos de vida. Logo, a constatação do PPP, de que os camponeses vivem em meio a uma série de negações, é um ponto crucial para levantar proposição de novos paradigmas educacionais. Urge a luta por uma educação que vá de encontro aos processos de desumanização.

Essas reflexões conduzem ao entendimento de que a educação dos povos do campo deve ocorrer como uma ferramenta de rompimento com estruturas opressoras de poder, que subjagam as identidades desse lugar multidimensional. O mais sensato nesse ponto seria a promoção de uma pedagogia da educação do campo que se constitua como ferramenta propulsora do direito de se emancipar, de não ficar à sombra da história, sem o seu devido realce na sociedade, de não ser deixado para trás, tendo em vista que “quanto mais existe conhecimento mais a sociedade é independente” (DEMO, 2002). Quanto mais conhecimento as mulheres e os homens do campo tiverem de si e da sociedade, maior será o seu poder crítico, reflexivo, aceitando cada vez menos os absolutismos de lugares e de posições sociais imutáveis.

Aprofundando a análise do PPP, foram encontradas formas mais complexas de conceitos e de diálogos que visam a uma interconexão entre a educação e a vida dos

educandos, de uma forma mais completa e dinâmica. O currículo é apontado como um instrumento validador de práticas educativas interculturais, que extrapolam os muros da instituição escolar e do ensino formal sistematizado, devendo este “ser flexível e formador de um cidadão crítico, transformador e cooperativo.” (PPP, 2011-2015, p.39). Evidencia-se a ideia de um currículo integrado à vida de forma geral, às várias percepções de mundo, de linguagens e de habilidades.

Essa reflexão abre margens para a construção de uma educação que seja concebida dentro de uma realidade sócio-histórica contextualizada, tendo o mérito de ser suscitadora de questionamentos, abrindo perspectivas para transformações, sendo ela capaz de reproduzir ou de consumir as estruturas vigentes. A partir de então, torna-se possível o desenho de uma educação pautada em práticas arquitetadas com ênfase no aprender a aprender, no saber a pensar, no criar e no inovar, no construir conhecimentos por meio da participação. Os conteúdos se constituem em um meio, não em um fim para alcançar tais objetivos, sendo que a aprendizagem se dá por meio de conceitos.

Em contrapartida, o debate em torno da Educação de Jovens e Adultos está voltado para o objetivo de se vencer o analfabetismo, apontando uma preocupação de como conduzir esse processo educativo, já que estes, independentemente da escolaridade, trazem experiências de vida e de aprendizado que os colocam em situação de igualdade perante o educador. “Neste sentido, a educação de adultos não pode ser considerada um processo de recuperação de um tempo perdido, de uma aprendizagem fora da época.” (PPP, 2011-2015, p.55). Ainda segundo o PPP, o desafio está em expandir esses conhecimentos consolidados.

A visão geral de educação presente no PPP é democrática, todavia, não retrata nenhuma identidade, não contempla os seus sujeitos. Logo, não pode haver mudança onde não há reflexão sobre a própria história, uma educação de base comum se faz necessária tanto quanto a parte diversificada, que compreende justamente a identidade daqueles que dela fruirão. Essa atividade é necessária para que os educandos possam refletir e traçar metas possibilitadoras de protagonismos sociais.

Totalizando a análise do documento, não se constatou a presença veemente do campesino enquanto mobilizador social, com suas subjetividades em meio à coletividade. Os problemas que afetam o campo não são realçados a contento, sendo os assuntos da comunidade local e do entorno invisibilizados. Dentre os referidos assuntos invisibilizados, há temas que urgem, tais como o crescente número de jovens utilizando entorpecentes; o alcoolismo crônico; a escassez de formas de lazer; a desesperança de viver e de trabalhar no

campo; a inexistência de projetos, principalmente para as juventudes que estão em processos migratórios massivos para os centros urbanos.

Essas preocupações rondam e perturbam o imaginário do povo do campo, fato constatado durante uma roda de conversas com alunos da EJA. Para fins ilustrativos, apresentam-se posicionamentos que demonstram essa percepção, primeiro a aparente inquietação do Manoel (2014), ao afirmar que “se não tiver um projeto para a juventude a roça vai acabar.” Essa fala é rebatida por Antônia, que questiona “como a roça pode acabar?” Duas falas que suscitam um momento profícuo de discussão, chegando-se à conclusão de que não será o fim da roça enquanto espaço geográfico e sim enquanto lugar de se viver, as pessoas estão indo embora sem intenção de retorno.

Os discursos evidenciam que o campo ainda permanece no imaginário social como o lugar da escassez de oportunidades, sendo insalubre a vida como fonte de prazer; imaginário que, por sua força, materializa-se nas condições reais de vida. Nesse ponto, a educação tem um papel central, às vezes sádico, quando hierarquiza, estabelecendo em quais lugares é viável a sua produção. A insipiência da educação do campo, enquanto política pública de Estado, desencadeia uma série de negações, reforçando a ideia de campo como o lugar do desencanto. Esse ato estabelecido é vivenciado por todo campo brasileiro, onde o direito à educação, dentro do seu contexto de vida, só é permitido nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de então, a migração tem de ser diária para o urbano, para o usufruto desse direito.

Novas formas de interação para os povos do campo são válidas e legítimas, não se aponta aqui como desumano o fato de uma pessoa da roça compartilhar de uma educação urbana; todavia, quando acontece de forma imperativa, ditatorial, cerceando as possibilidades de escolha, torna-se um processo desumanizador. Primeiro, por que fere o princípio da autonomia e da cidadania e, segundo, porque alavanca o processo de esvaziamento do campo, corroborando a ideia de que este local não é adequado para o desenvolvimento de níveis mais avançados de ensino. Portanto, se não serve para se investir também não serve para viver.

Essas problemáticas que envolvem o campo devem ser o principal referencial para a construção de uma educação crítica, concebendo-a como elemento mobilizador das tensões e dos conflitos sociais. Deve-se colocar os próprios camponeses como únicos responsáveis pelas mudanças das estruturas de poder que os inferioriza.

5 POR UM CURRÍCULO INTERTRANSCULTURAL PARA A EJA DO CAMPO EM AMARGOSA

Após ouvir cuidadosamente os diretamente envolvidos com a EJA do campo, camponeses e educadores, suscitou-se algumas considerações pertinentes à construção e à fundamentação do currículo intertranscultural, para modalidade, no Município de Amargosa. Inicialmente, traçou-se inferências sobre a conjuntura situacional da Educação Básica do Campo em Amargosa, seguida da EJA, nas tessituras das identidades camponesas, em suas aspirações pedagógicas e nas implicações institucionais.

5.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM AMARGOSA

A educação do campo em Amargosa começa a ganhar espaço, no que diz respeito à reflexão e à organização pedagógica específica, a partir do ano de 2007, com a criação da Lei nº 278, que estabelece a organização e a estruturação dos cargos comissionados, oficializando o cargo de Supervisor da Educação do Campo.

Outro marco indispensável para o desenvolvimento de políticas educacionais para a Rede de Ensino de Amargosa se deu por meio da construção do Plano Municipal de Educação – PME e da adesão ao Programa Escola Ativa, ambos ocorridos em 2007. O objetivo central da implantação do Programa Escola Ativa no Município foi o de propiciar a construção de uma proposta pedagógica para as classes multisseriadas, realidade presente nas escolas do campo, com ênfase na formação do professor, na melhoria da infraestrutura e de instrumentos pedagógicos.

A partir desses marcos iniciais, outras iniciativas foram tomadas para a consolidação da Educação Básica do Campo no Município. Sendo assim, em 2009, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, formou-se uma comissão de trabalho intencionada a desenvolver estudos voltados para a modalidade. Inicialmente, foi proposto um projeto de extensão da UFRB intitulado “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”. Essa proposta inicial se desencadearia posteriormente na construção de uma proposta para a Educação do Campo de Amargosa.

Segundo as Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa/BA (2012), a construção da proposta para a educação do campo foi fruto de um trabalho coletivo, sendo formulada inicialmente no seio de reuniões e de atividades formativas, com a presença dos docentes da UFRB, gestores e professores da SEC/Amargosa. Posteriormente, outros seguimentos foram envolvidos, como a Secretaria de Agricultura de Amargosa, o Centro Sapucaia, o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Amargosa, o Conselho de Educação e as representações de algumas comunidades rurais (Timbó, Três Lagoas, Corta-Mão, Córrego e Alto Seco/Cambaúba).

As temáticas abordadas e trabalhadas na execução do projeto de extensão “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos” estavam estritamente subordinadas às ações e às relações estabelecidas no campo brasileiro e amargosense, como se pode constatar a seguir: 1. Pressupostos da Educação do Campo; 2. Estudar o lugar para compreender o mundo – os espaços-tempos de Amargosa; 3. Projeto popular para a agricultura brasileira; 4. O lugar do campo na sociedade moderna; 5. As bases legais para a Educação do Campo; 6. Experiências bem sucedidas em Educação do Campo; 7. Escola, currículo e identidade; 8. Salas multisseriadas; 9. Oficinas de teatro do oprimido e teatro fórum e; por fim, 10. Avaliação e encaminhamentos.

No segundo semestre de 2010, na sequência dos trabalhos para construção da proposta, foi elaborado um Termo de Responsabilidade entre as unidades parceiras, CFP/UFRB (coordenação do projeto) e Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, definindo as atribuições de cada um. Dando sequência, foi formalizado o Grupo de Trabalho “Por uma Educação do Campo em Amargosa”, desencadeando no I Encontro de Educação do Campo em Amargosa, em outubro de 2010, que teve como pauta as “Concepções e Princípios da Educação do Campo: contribuição ao projeto político pedagógico do Município de Amargosa”. O encontro foi coordenado e ministrado por professores da UFRB, a partir dos GTs: 1. Ensino de Ciências (Coord. Prof.^a Dr.^a Simone Fernandes); 2. Cultura Corporal (Coord. Prof.^a Ms. Priscila Dornelles e Prof. Ms. David Teixeira); 3. Educação Matemática (Coord. Prof. Dr. Dílson Cavalcanti); 4. Educação de Jovens e Adultos (Coord. Prof.^a Ms. Andréia dos Santos); 5. Espaço/Tempo (Coord. Prof.^a Dr.^a Silvana Lima e Prof. Ms. Gladyson Pereira); 6. Classes Multisseriadas (Coord. Prof. Ms. Fábio Josué Santos e Prof.^a Ms. Denise Almeida).

O I Encontro ocorreu de forma exitosa, abrindo caminho para que, em maio de 2011, fosse realizado o II Encontro de Educação do Campo de Amargosa, agora com o debate voltado para as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”. Nesse encontro

algumas decisões e diagnósticos foram apresentados. Como resultado desse evento ficou estabelecida a necessidade de ser elaborado o documento das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa, indispensável na esfera educacional para regulamentar, legitimar e fundamentar as concepções filosóficas e pedagógicas da modalidade.

Todas as discussões culminaram na construção das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa no ano de 2012, através de uma parceria entre os educadores da UFRB e da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa. Nesse processo, destaca-se uma presença fundamental para o fortalecimento da educação do campo na Rede Municipal de Ensino de Amargosa, a Prof.^a Dr.^a Silvana Lúcia da Silva Lima (UFRB).

As perspectivas atuais para a educação do campo em Amargosa estão sendo construídas por meio de articulações para a construção da Proposta Pedagógica e Curricular para a Educação do Campo. Trata-se de um movimento formativo que ocorreu durante todo o ano de 2015, articulando representantes dos movimentos sociais, dos sindicatos, das igrejas, os pais e/ou responsáveis de alunos, a EJA e a comunidade em geral.

A configuração atual conta com a existência de 27 escolas organizadas em 05 núcleos, para atender a demanda de 1.299 alunos, que residem no campo. Na tabela abaixo, pode-se comprovar a baixa representatividade da Educação Básica do Campo na Rede Municipal de Ensino de Amargosa e a redução do número de escolas e de núcleos.

Quantidades de núcleos	05
Quantidades de escolas	27
Modalidades	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA
Total de alunos (as)	1.299 (136 alunos da EJA, 222 alunos da Educação Infantil e 941 alunos do Ensino Fundamental)
Números de Professores (as)	62
Número de coordenadores pedagógicos	07
Número de funcionários de apoio	52
Documentos norteadores	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo de Amargosa: Propostas Pedagógicas dos

	Ciclos Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial
--	--

Quadro 1 – Educação básica do Campo em Amargosa, 2015

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, 2015

Em relação às matrículas, a oferta para a EJA representou 11%, para a Educação Infantil, 17%, contra os 72% para os ciclos de aprendizagem, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Mesmo com matrícula ainda reduzida em EJA, houve um substancial crescimento nas últimas décadas, como pode ser observado no gráfico abaixo. Em 2010 havia apenas 42 alunos matriculados, já em 2015 esse número subiu para 136, o que representa um crescimento de 52%.

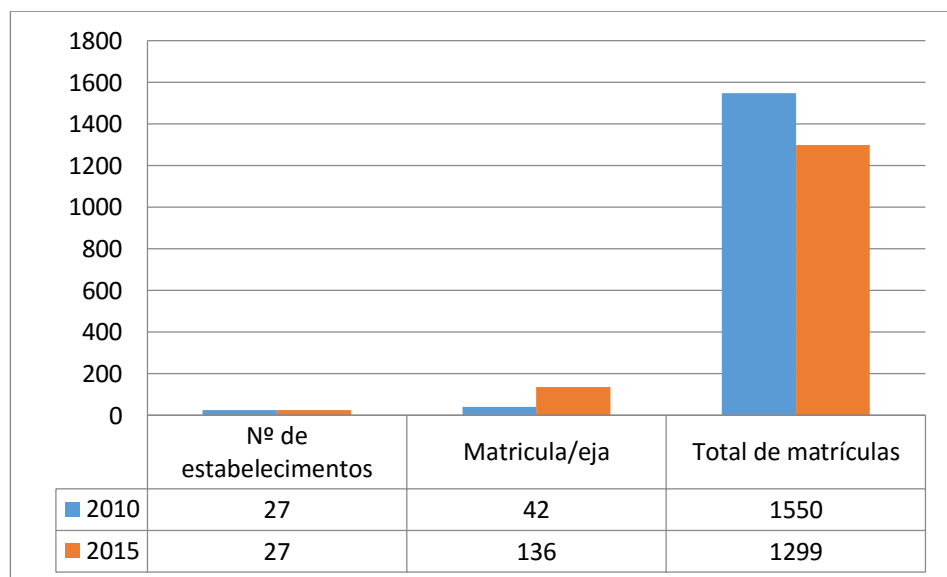


Gráfico 3 – Escolas do campo em Amargosa em 2010.

Fonte: Secretaria de Educação, Amargosa, 2015.

5.1.1 A Educação de Adultos

A Educação Básica de adultos no Município de Amargosa/BA, como política pública permanente, inscreve-se em um contexto recente, desvencilhando-se progressivamente de programas datados para a erradicação do analfabetismo. Até os anos 2000, contava-se com formações esporádicas do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA/BA, uma

forma de desmembramento do Movimento Brasil Alfabetizado – MOBREAL, também executado.

De acordo com as informações contidas na Proposta Pedagógica da EJA da Rede Municipal de Educação de Amargosa, o atendimento à modalidade EJA, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Município, foi implantado no ano de 2002. Tal fato se deu com o desenho restrito no que diz respeito ao atendimento à população, objetivando proporcionar exclusivamente aos egressos do programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA a continuidade dos estudos.

Construída no ano 2010, a Proposta Pedagógica da EJA foi elaborada para cumprimento de uma exigência legal do Conselho Municipal de Educação, no que se refere à regulamentação do funcionamento da EJA no Sistema Municipal de Ensino de Amargosa. O material apresentado na proposta chegou ao ano de 2015 ainda sob uma versão preliminar, todavia, foi apresentado como o instrumento direcionador de todas as ações a serem implementadas pela Secretaria de Educação, referentes à modalidade. Nesse documento são elencados os objetivos e as metas pretendidas para a EJA no sistema em questão, com aprofundamento teórico e contextualização da EJA a nível local e nacional.

Segundo a proposta, os pressupostos balizadores da *praxis* educativa em EJA, da Rede Municipal, sustentam-se nos princípios socioconstrutivistas de aprendizagem, teoria que concebe a aprendizagem como algo construído, em permanente interação com o meio social.

No documento analisado, é apresentada uma introdução abreviada da ideia de organização curricular como parte essencial da Proposta Pedagógica, um ato ideológico, plural, histórico e contextualizado. Em todo o documento não é possível observar uma visão do perfil identitário dos sujeitos a que a modalidade em questão está direcionada. Essa constatação também é comungada pelos organizadores da EJA no Município, por meio de diálogos traçados em coordenações pedagógicas e entrevistas, observa-se que o documento é descontextualizado, cumpre uma meta legal, mas não compreende os seus sujeitos, carece de reformulação, de reconstrução.

Após a sua implantação no ano de 2002, a EJA vem sofrendo implementações que visam a superação das elevadas taxas de analfabetismo no Município, que é de 29%, segundo dados do SIAB (Sistema de Informação da Atenção Básica). Contraditoriamente, a partir dessa época, o Município começou a ganhar uma projeção de destaque no cenário baiano e nacional.

O sistema educacional amargosense é fortalecido a partir dos anos 2000, com o funcionamento pleno de duas universidades públicas, uma federal e outra estadual e duas

faculdades privadas. Sendo também um fator de destaque positivo entre outros municípios de médio porte o fato de Amargosa sediar a 29ª Região Administrativa da Bahia, passando a ser uma referência para a região do Vale do Jequiariá.

A distorção entre o nível de escolaridade dos moradores e a perspectiva de ampliação do atendimento educacional, no que se refere aos níveis da Educação Básica, é apontada como preocupante pelos profissionais da EJA. Estes profissionais consideram que a educação ocupa um papel de singular importância para o desenvolvimento social de uma territorialidade. Essa preocupação documentada foi impulsionadora do alargamento de novas formas e perspectivas na organização educacional de Amargosa, dando margem, assim, ao acesso de pessoas jovens e adultas à fruição da educação, direito este que até então estava negligenciado.

O percurso da EJA em Amargosa, em busca de sua consolidação, em alguns momentos sofreu baixas e até mesmo retrocessos, como a descontinuidade da oferta da modalidade no ano de 2006, devido ao mau gerenciamento dos recursos públicos financiadores da educação. Ao ser retomada a política educacional da EJA no Município, foi criado no ano de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, o Departamento Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, assim como a aderência ao Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, do governo do Estado da Bahia, no ano subsequente.

A estrutura da EJA no Município está organizada a partir de dois segmentos correspondentes ao Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas. Dividindo-se em quatro níveis de ensino, com duração de um ano para cada nível. O ensino ocorre, predominantemente, no período noturno, com a exceção do tempo juvenil, que ocorre no período diurno, para jovens e adolescentes com a distorção série-idade.

Tabela 1
Estrutura da EJA em Amargosa, 2015.

Ensino Fundamental	09 anos de duração	EJA - 04 anos + TOPA	Área de atuação
Anos iniciais	1ª ano	TOPA (não obrigatório)	Rural e urbana
	2º ano	NÍVEL I	Rural e urbana
	3º ano		Rural e urbana
	4º ano		Rural e urbana

	5 ^a ano	NÍVEL II	
Anos finais	6 ^o ano	NÍVEL III	Urbana
	7 ^o ano		
	8 ^o ano	NÍVEL IV	Urbana
	9 ^o ano		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Os estudantes de EJA do campo cursam os Níveis I e II (séries iniciais do Ensino Fundamental) nas escolas rurais, sendo obrigatória a migração para as escolas urbanas para a continuação do processo formativo. Essa transição nem sempre é exitosa ou confortável para os camponeses. Vários fatores interferem de forma crucial para a interrupção forçada dos estudos nessa fase de transição da alfabetização para as etapas formativas posteriores.

5.1.2 A EJA segundo a Proposta Pedagógica da EJA da Rede Municipal de Ensino de Amargosa (2010)

De acordo com as informações contidas na Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Amargosa, o atendimento à modalidade EJA no Município é uma realidade relativamente recente, sendo implantada no ano de 2002, de forma restrita no que diz respeito ao atendimento à população, com um caráter de proporcionar aos egressos do programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA a continuidade dos estudos.

Essa proposta pedagógica da EJA, na rede municipal, foi construída no ano de 2010, 8 anos após o início da EJA, com vigência a partir do ano seguinte. A proposta foi elaborada para o cumprimento de uma exigência legal do Conselho Municipal de Educação, no que se refere à regulamentação do funcionamento da EJA no Sistema Municipal de Ensino de Amargosa.

O material apresentado na proposta ainda se encontra em uma versão preliminar, é considerado como o instrumento direcionador de todas as ações a serem implementadas pela Secretaria de Educação referentes à modalidade. Nesse documento são elencados os objetivos

e as metas pretendidas para a EJA no sistema em questão, com o aprofundamento teórico e a contextualização da EJA em nível local e nacional.

Fundamentada a partir dos pressupostos teóricos socioconstrutivistas, a concepção de aprendizagem está relacionada a fatores individuais, entendendo-se que “o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais.” (Proposta Pedagógica, 2010, p.10) [grifei]

Nesse mesmo documento é apresentada uma proposta curricular, dispondo de objetivos gerais para cada área do conhecimento, bem como das competências/habilidades, dos conteúdos didáticos e de algumas orientações didáticas, constituindo-se em matrizes curriculares para cada etapa da EJA no Ensino Fundamental.

A proposta analisada é um documento essencial para o conhecimento da EJA no Município de Amargosa, afim de contextualizá-la para melhor entendê-la e suscitar proposições. Após a sua implantação no ano de 2002, a EJA vem sofrendo alterações que visam a superação da elevada taxa de analfabetismo no Município, que ostenta números em torno de 29%, segundo dados do SIAB (Sistema de Informação da Atenção Básica). Apesar deste quadro, o Município começou a ganhar uma projeção de destaque no cenário baiano e nacional. O sistema educacional amargosense é fortalecido a partir dos anos 2000, com o funcionamento pleno de duas universidades públicas, sendo uma federal e outra estadual e duas faculdades privadas. Também é um fator de destaque positivo entre outros municípios de médio porte o fato de Amargosa sediar a 29ª Região Administrativa da Bahia, passando a ser uma referência para a região do Vale do Jequiriá.

A distorção entre o nível de escolaridade de seus moradores e a perspectiva de ampliação do atendimento educacional, no que se refere aos níveis da Educação Básica, é apontada como preocupante pelos profissionais da EJA. Estes profissionais consideram que a educação ocupa um papel de singular importância para o desenvolvimento social de uma territorialidade.

A preocupação documentada foi impulsionadora do alargamento de novas formas e perspectivas na organização educacional de Amargosa, dando margem, assim, ao acesso de pessoas jovens e adultas à fruição da educação, direito este que até então estava negligenciado.

O percurso da EJA em Amargosa, em busca de sua consolidação, em alguns momentos sofreu baixas e até mesmo retrocessos, como a descontinuidade da oferta da modalidade no ano de 2014, devido ao mau gerenciamento dos recursos públicos

financiadores da educação. Ao ser retomada a política educacional da EJA no Município, foi criado no ano de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, o Departamento Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, assim como ocorreu a aderência ao Programa Todos pela Alfabetização – TOPA do governo do Estado da Bahia, no ano subseqüente.

A estrutura da EJA no Município está organizada a partir de dois segmentos correspondentes ao Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas. Dividindo-se em quatro níveis de ensino, com duração de um ano para cada um. O ensino ocorre predominantemente, no período noturno.

Elenca-se e apresenta-se abaixo os elementos da proposta:

a) Currículo

Os pressupostos teóricos que fundamentam o currículo no Município perpassam por uma ideia de uno, não há diferenciação no que diz respeito aos diferentes níveis de ensino e de contextos no qual esteja ocorrendo.

O currículo é concebido como um processo de socialização dialógica e dialética, devendo ser uma construção indenitária, primando por práticas educativas que valorizem a diversidade em meio às relações, em uma perspectiva interdisciplinar de ensino.

A organização do currículo é parte essencial da Proposta Pedagógica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, tal organização deve refletir a concepção de educação, de aluno, de escola, de currículo e de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento propiciador de uma formação técnica, ética e política.

O entendimento de currículo pela Rede Municipal de Ensino de Amargosa vem da opção de romper com a fragmentação das disciplinas, que, ao contrário de uma prática que separa os conteúdos, se justifica por uma concepção dialética que acredita que o conhecimento não é construído de forma compartimentada. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA/AMARGOSA, 2010, p. 28)

Ao analisar o currículo não foi possível identificar uma teoria específica adotada, constatou-se, em verdade, uma ideia inicial da proposição de Diretrizes Curriculares para a EJA no plano municipal, que pode subsidiar a construção de um currículo identitário para cada nível de ensino, de forma contextualizada.

A estrutura curricular é definida por meio de uma matriz, organizada a partir das disciplinas obrigatórias da Educação Fundamental, que constituem a formação de base

comum, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. É uma parte diversificada, que é desenvolvida mais precisamente no Segundo Seguimento da EJA, constituída pelas matérias de Língua Estrangeira e Arte.

b) Perfil dos educadores

A maioria dos professores atua em regime de contrato, fato justificado por não existir garantia, por parte da Secretaria Municipal de Educação, da permanência dos alunos. Segundo a Proposta Pedagógica, o maior desafio enfrentado na EJA no Município é o elevado número de alunos que não dão sequência aos estudos durante o ano letivo. Os professores da EJA são graduados e pós-graduados ou encontram-se em processo de conclusão, todavia, nenhum dos profissionais apresenta formação específica para atuar em EJA, conforme verificado nas observações realizadas na pesquisa de campo.

c) Perfil dos educadores

Apresenta-se um perfil de alunos como sendo trabalhadores rurais, urbanos, desempregados, aparece uma presença forte de migrantes da zona rural nas classes de EJA urbana. Segundo este documento, os objetivos que movem esses alunos são a afirmação pessoal e o aumento da autoestima, a busca de certificação para emprego ou promoção, a continuidade de estudos na etapa seguinte, a obtenção de habilitação para condução de veículos automotores, o desejo religioso de leitura da Bíblia, a participação político-social mais ativa, a necessidade de ensinar os filhos nas atividades escolares, dentre outros.

Conforme a Proposta em foco explícita, esses alunos enfrentam desafios diários para a permeância na escola, tais como baixa estima, provocada por preconceitos sociais que os fazem desacreditar da sua capacidade de aprender e de produzir, conduzindo-os à desmotivação; jornada excessiva de trabalho; baixo vislumbre de novas perspectivas de vida por parte dos desempregados; deslocamento da zona rural para urbana, no caso daqueles que aspiram a dar sequência aos anos finais do Ensino Fundamental; compreender Matemática; baixa visão; fatores climáticos, como inverno rigoroso; falta de cooperação dos alunos mais jovens durante as aulas e; ausência de materiais didáticos diversificados, contando-se apenas com o suporte do livro didático.

5.2 PANORAMA DIAGNÓSTICO DOS EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO

Como já apresentado, no ano de 2015, esforços e medidas foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa para a construção de uma Proposta Pedagógica e Curricular para a educação do campo. Entretanto, a presença da EJA nesse processo surgiu de forma desbotada, as discussões, a eleição de metas e as proposições estavam voltadas para a Educação Infantil e para os Ciclos de Aprendizagens, a presença da EJA só se deu por meio de um encontro nas escolas quando estiveram presentes os diversos seguimentos da comunidade, como membros da igreja, dos movimentos sociais e adultos estudantes. A partir daí, as discussões sobre a EJA se extinguíram no último encontro da construção da Proposta Pedagógica da Educação do Campo.

Este encontro foi destinado para a construção dos planos de cursos das modalidades de ensino, nesse momento crucial de escolha dos conhecimentos formativos, a EJA ficou de fora, existiu um esvaziamento de comunicação entre a supervisão e a coordenação da EJA com a Supervisão da Educação Básica do Campo e as demais supervisões. Entende-se que isso pode estar subordinado ao fato de as autoridades responsáveis pela EJA estarem desempenhando outras funções e cargos em outros municípios e dentro do próprio município, a exemplo da supervisora, que também exercia o cargo de Coordenadora Pedagógica do Estado, responsável pelas escolas ligadas a 29ª Diretoria Regional da Educação da Bahia (DIREC 29).

Contudo, pode-se apresentar ganhos na modalidade no ano letivo de 2015, a exemplo de transporte escolar frequente, docentes comprometidos, planejamentos periódicos e, por fim, maior preocupação em conhecer quem são os estudantes camponeses.

Com a finalidade de avaliar e de reconstruir a Proposta Pedagógica da EJA de 2010, foi levantado um diagnóstico da EJA do campo no Município de Amargosa. Todos os educadores aplicaram um questionário, com o objetivo de traçar um perfil identitário dos estudantes camponeses, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas, buscando conhecer as seguintes características dos estudantes: perfil econômico, crenças, lazer, moradia, concepção de educação, autoavaliação escolar e avaliação do ensino. As educadoras foram responsabilizadas pela aplicação do questionário; os dados foram sistematizados pela atual coordenadora da EJA, responsável pelas escolas do campo.

Em continuidade, buscou-se analisar os dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação, que foram explicitados em um relatório, para compreender de forma mais ampla,

quem são estes camponeses estudantes, o que fazem, como concebem a educação recebida e quais são as suas proposições.

A configuração atual da EJA em Amargosa é composta por 08 educadoras, sendo 07 professoras, com matrículas de aproximadamente 20 alunos por turma, em diferentes comunidades rurais.

Município	Amargosa
Supervisora	Maria das Graças Farias Cardoso
Coordenadora	Josélia Rodrigues Santana
Turmas	07
Localidades	07 Comunidades rurais (Água Branca; Barra de Acajú; Cambaúba; Corta-Mão; Itachama; Jussara; Passagem do Lajedo)
Corpo docente	07 Professoras
Nº de matrícula	136

Quadro 2 – Configuração da EJA em Amargosa, 2015.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Dos 136 alunos matriculados, cerca de 50% são pessoas do gênero feminino e 50% do gênero masculino, com idades entre 15 a 80 anos.

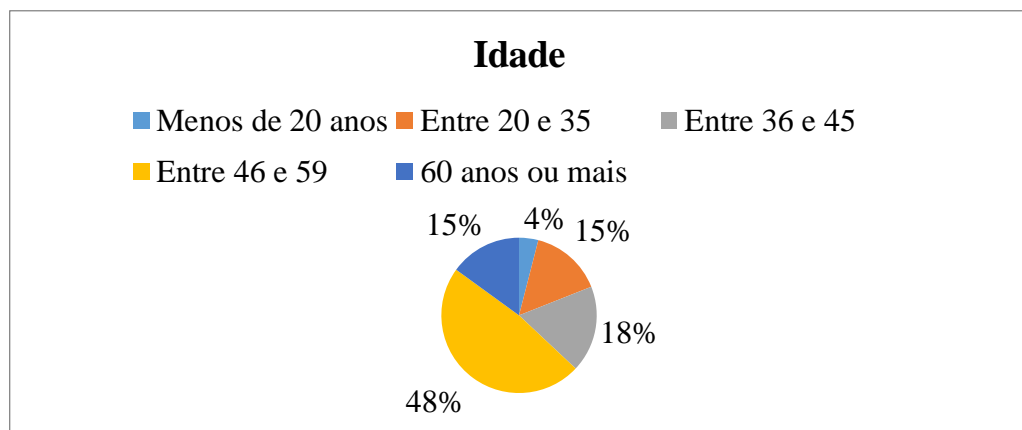


Gráfico 4 – Idade dos alunos matriculados em EJA, Município de Amargosa/BA, Ensino Fundamental I, 2015.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

A maior parte das matrículas é realizada por jovens e adultos, representando 81% do total; também existe a presença mínima de estudantes adolescentes, 4% e; 15% de idosos. São estudantes com o seguinte perfil econômico: 75% dos estudantes são trabalhadores, apresentam uma renda familiar entre um e dois salários mínimos, oriunda da agricultura, da aposentadoria e de benefícios sociais; 57% são beneficiários do Programa Bolsa Família; em 95% dos lares, só um morador possui renda fixa. Nos gráficos abaixo pode-se acompanhar os tipos de trabalhos desenvolvidos. Como autônomas foram classificadas as pessoas que produzem na sua própria terra, para os empregos assalariados a classificação aparece como vaqueiros e operários.

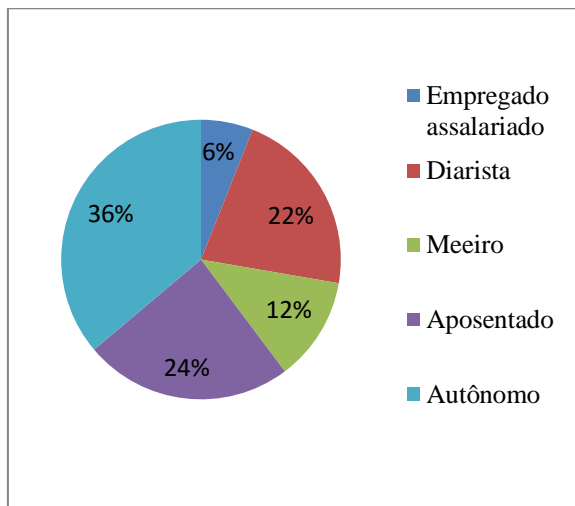


Gráfico 5 – Tipo de trabalho remunerado dos estudantes

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015

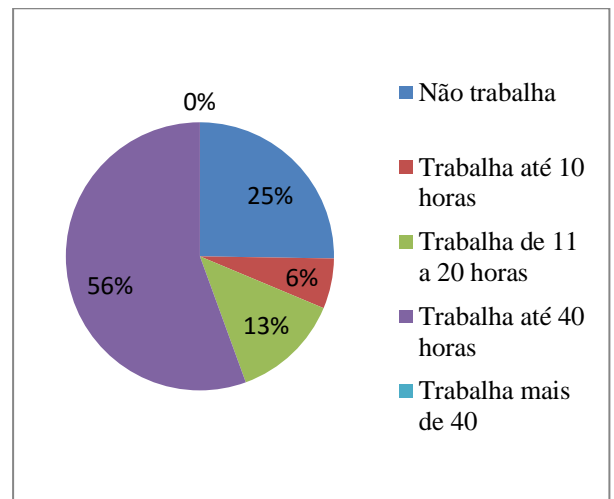


Gráfico 6 – Jornada de trabalho dos estudantes.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Em relação à moradia, 96 % dos estudantes possuem casa própria, dessas, 76% são localizadas em ruas pavimentadas. Como forma de obter informação, 72% das pessoas utilizam a televisão, 28% utilizam o rádio, não há acesso à internet; a preferência é pela TV, como principal forma de utilizar o tempo livre.

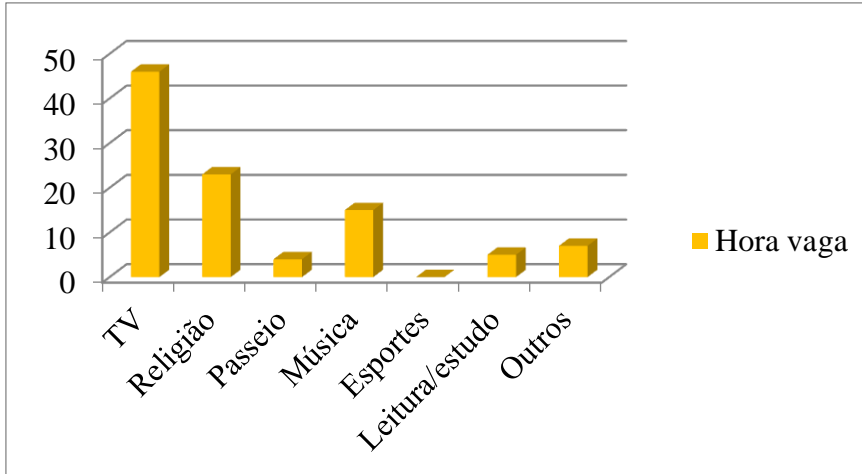


Gráfico 7 – Atividade desenvolvida pelos alunos nas horas vagas.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Etnicamente, 56% dos estudantes se consideram pretos; 40%, pardos e; 1%, brancos; 99% residem em comunidades rurais, com raras exceções dos que moram nos distritos de Corta-Mão e de Diógenes Sampaio, que são áreas urbanizadas. A religião predominante é a Católica, 74 %, seguida de 18% de evangélicos, 3% de seguidores da umbanda ou candomblé, 3% têm outras crenças e 2% não têm religião. A maioria é de pessoas casadas, 57%, os solteiros representam 36%.

A população aqui analisada parte de uma realidade de escolarização quase inexistente nas gerações passadas, sendo que as mulheres apresentam um grau mais elevado de escolaridade que os homens; em alguns casos, os pais possuem a capacidade de decodificar palavras ou foram alfabetizados, entretanto, não sabem informar como adquiriram essa habilidade.

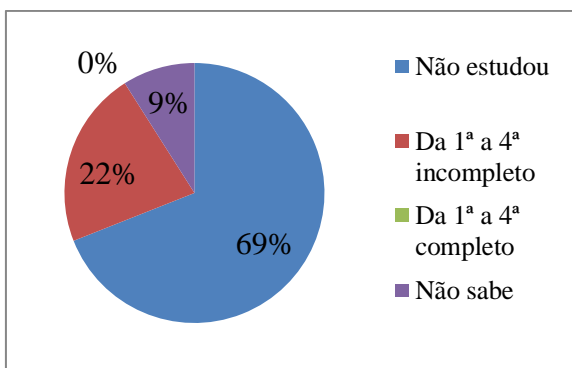


Gráfico 8 – Escolarização do pai.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

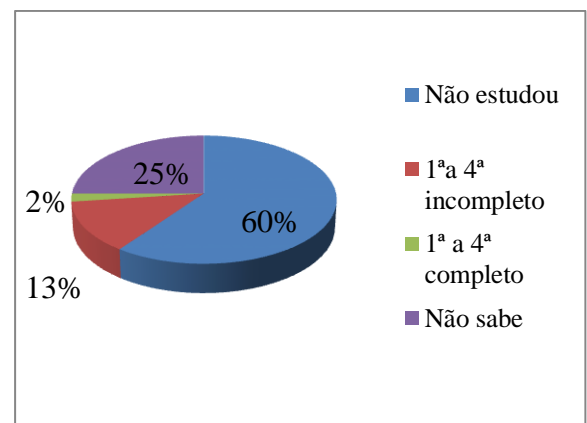


Gráfico 9 – Escolarização da mãe.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Para descobrir o que esses estudantes querem conquistar por meio da escola, foram questionados sobre quais as causas de não terem sido escolarizados ou de terem esse processo interrompido na infância, além de qual a motivação do retorno, após décadas de evasão. As respostas, que foram compiladas no documento, são apresentadas no quadro 3.

QUAIS MOTIVOS FIZERAM VOCÊS DESISTIREM DOS ESTUDOS?	E AGORA QUAIS MOTIVOS FIZERAM RETORNAR?
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar, ajudar no sustento da família; • Cansaço devido ao trabalho; • Falta de recursos financeiros da família; • Desconfiança dos pais (“para não aprender a fazer carta para namorado”); • Cuidar dos irmãos mais novos; • A distância das escolas; • A busca do emprego muito cedo; • Após contrair matrimônio; • Falta de escola; • Responsabiliza os pais: “o errado foi o pai que não colocou”; • Suposta inaptidão para os estudos. Não aprendeu a ler então o pai tirou da escola e colocou na roça para trabalhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de ler; • Aprender mais; • O interesse em aprender e para não esquecer o que já aprendeu; • Desejo de assinar, parar de usar o dedão; • Facilitar a vida na sociedade; • Facilitar a utilização de cálculos; • Qualificação profissional; • Sair sozinho; • As oportunidades que surgiram; • Para utilizar o mercado sem pedir ajuda; • Para ver se consegue ser alfabetizado, já que não consegui no passado; • Oportunidade e possibilidade, depois da independência dos filhos; • Oportunidade de estudar a noite na EJA; • Recebeu o convite e resolveu tentar; • Interagir com os colegas.

Quadro 3 – Motivações para o estudo na EJA.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Os fatores preponderantes da não escolarização dos adultos, durante a infância, estão relacionados a três fatores básicos: escassez de escolas nas comunidades, auxiliar nos cuidados domésticos e contribuir com a renda familiar. Nesse meio aparecem fatores secundários, como moral e gênero. Distanciar algumas mulheres da aprendizagem escolar significaria desviá-las de supostos relacionamentos amorosos durante a infância e a adolescência, visto que a leitura e a escrita facilitam a comunicação e promove maior

privacidade. Já o homem teria a obrigação de trabalhar na agricultura, contribuindo com o aumento da renda para uma família com cinco filhos ou mais.

Tentativas não exitosas de aprendizagens também baniam as crianças das escolas em épocas posteriores à Constituição Federal de 1988 e de outros dispositivos legais mais recentes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Tais dispositivos legais regulamentam e subsidiam a vigilância sobre toda criança ou adolescente que esteja regularmente matriculado, a fim de serem assiduamente frequentes nas escolas.

Como anteriormente não era uma obrigação legal da família, passível de punições drásticas, muitas afastavam seus filhos da escola após anos de escolarização sem que o objetivo da alfabetização fosse concretizado, sendo apontada uma suposta inaptidão para os estudos. As reprovações recorrentes não eram diagnosticadas. Fatores que poderiam estar entrelaçados com necessidades educacionais especiais, metodologias de ensino insipientes, escassez de recursos pedagógicos ou falta de formação docente recaíam ideologicamente sobre o sujeito, que, por fim, aceitava a sua incapacidade em aprender.

A volta de uma pessoa adulta, não alfabetizada, para a escola significa a tentativa de superação de uma situação social desfavorável, causada pela incapacidade de decifrar e de interpretar os registros escritos, impostos pelas sociedades contemporâneas. A educação é tida como um dos maiores bens sociais, ela contribui com o desenvolvimento dos níveis de entendimento, ou da alienação e com o desenvolvimento de um povo, porque “as identidades coletivas e individuais estão fragmentadas, com o propósito de serem reconstruídas sob a influência de aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e históricos” (SERAFIM; SILVA, 2005, p.40). Ainda segundo esses autores, estar fora do processo de globalização significa submeter-se a estigmas sociais desfavoráveis ao exercício da cidadania.

Essa visão também é compartilhada pelos sujeitos adultos regressos ou que tentam, pela primeira vez, compactuar do letramento proporcionado pela educação formal. Compreende-se, a partir da interpretação das falas desses sujeitos, que a busca por processos de escolarização, alfabetização e letramento é um mecanismo impositivo possível de *facilitar a vida em sociedade*. Um paradoxo situacional de opressão, causado por essa mesma sociedade que nega e que desperta o desejo de sujeitos subalternizados em serem membros ativos do sistema.

O cerceamento da autonomia, promovido pela falta da alfabetização como código básico de comunicação, gera o desejo coletivo de aquisição da mesma. A condição de sujeitos desejanter da letra está vinculada a uma condição externa ao indivíduo, na qual o objeto

desejado atua como um bem transformador, estritamente ligado à elevação da autoestima, à emancipação e ao autogoverno em atividades sociais simples, como a liberdade de poder ir e vir e outras mais complexas, que envolvem poder de discernimento político.

5.2.1 Ensino-aprendizagem

Essa desejada liberdade para os estudantes está fundamentada no que eles querem aprender com os estudos da EJA, a título de exemplo, cita-se: 1 - Escrever o nome, parar de usar a digital como assinatura; 2 - Aprender a ler e a escrever; 3 - Fazer leituras coerentes; 4 - Escrever corretamente; 5 - Elaborar cartas e textos; 6 - Ampliar o vocabulário; 7 - Respeitar; 8 - Desenvolver conhecimentos técnicos da agricultura e; 9 - Qualificação profissional.

Os objetivos acima traçados pelos estudantes estão condicionados aos fatores institucionais, cognitivos e ao engajamento pessoal. Referente ao sistema de ensino para a EJA, são disponibilizados, tais quais para as demais modalidades, merenda e transporte escolar, materiais didáticos básicos, livro didático; em contra partida, existe uma falta de interação com a gestão escolar, como será demonstrado mais a diante, raramente existe a presença de outros profissionais, o educador tem de exercer múltiplas funções, como servir a merenda, abrir e fechar a escola, enfim, o que ocorrer, ele atua de forma isolada.

Essa falta de apoio para a gestão escolar também atua de forma incisiva no fracasso escolar e no baixo desempenho da EJA nas séries iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Amargosa. A contribuição do educando, em sua autoaprendizagem, também determina o êxito na conquista das metas estabelecidas ao efetivar a matrícula.

Ao serem questionados de qual forma contribuem para os estudos, responderam que: a) Frequentando a escola; b) Realizando as atividades; c) Participação nos eventos; d) Perseverando; e) Acreditando que estar na escola já é uma contribuição; f) Enfrentando vários obstáculos e driblando o cansaço; g) Prestando atenção; conversando; h) Utiliza a leitura e faz revisões em casa. Diante destas respostas e do público-alvo, é válido salientar que se trata de estudantes trabalhadores, em um contexto cultural de não utilização cotidiana da leitura. Logo, o lugar quase unânime para desenvolver as atividades relacionadas a sua aprendizagem e a suas devidas assimilações e acomodações é no ambiente escolar, raramente destinam tempo para estudos fora dela, mesmo em seu tempo livre.

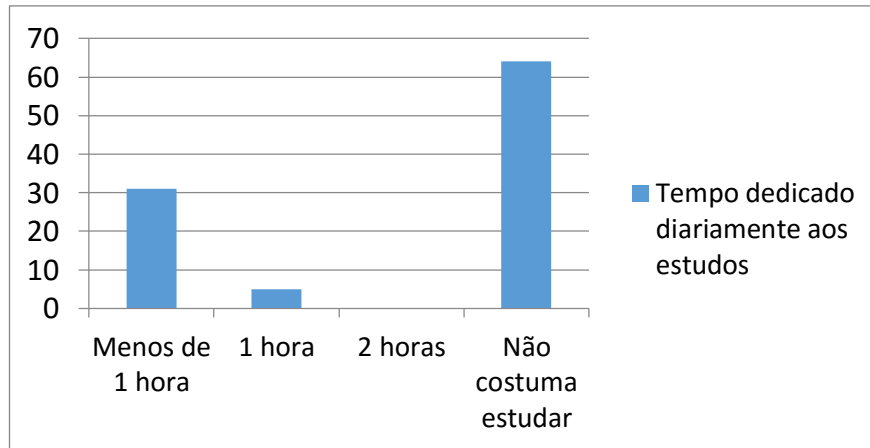


Gráfico 10 – Tempo dedicado diariamente aos estudos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

As análises do gráfico e da condição de estudante trabalhador denotam que a forma propícia e eficiente de aprendizagem na EJA do campo é por meio de estratégias curriculares bem definidas. Afinal, o tempo de aprendizagem formal está condicionado a fatores promovidos no ambiente escolar e o tempo dedicado aos estudos também se restringe aos estabelecidos no calendário escolar.

Assim, a fuga dessa realidade é determinante de fracassos e de disseminação de ideologias presentes no imaginário social, cristalizadas no entendimento do adulto em processo de escolarização e dos não alfabetizados. Uma dessas ideologias é a de que adultos ou idosos não possuem a capacidade orgânica em aprender cientificamente; existe um ditado popular que reforça essa ideologia, “*papagaio velho não aprende a falar*”, utilizado frequentemente por alunos da EJA para justificar qualquer dificuldade ou entrave na aprendizagem.

Para além da ideologia discriminadora, existem outras que determinam o insucesso da educação de adultos, a baixa matrícula, a evasão e a presença do analfabetismo funcional. Segundo Magda Soares (1988), existem três ideologias que podem explicar o fracasso da escola pública, enquanto instituição difusora de linguagem e de conhecimentos sistematizados: “a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais”.

Na perspectiva da ideologia do dom, as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos, cabe à escola somente oferecer a igualdade de oportunidade. O bom emprego dessas oportunidades dependerá do dom, da aptidão, da inteligência e do talento de cada um. Legitima-se a ideologia do dom pelos ideais

da psicologia, ao definir que a aprendizagem está sujeita às desigualdades naturais. Assim, as diferenças individuais, as mais frequentes na EJA, ficam centradas na ideia de incapacidade orgânica, atrelada a fatores etários do adulto estudante.

A escola então não seria a responsável pelo fracasso do aluno, sua função seria a de adaptar, de ajustar os alunos à sociedade, selecionando os capacitados e excluindo os tidos por incapazes, hierarquizando os alunos, classificando-os em fracos e fortes, bem-dotados e superdotados (SOARES, 1988). Esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos, que assumem sobre si todos os custos do sucesso ou do fracasso escolar.

A segunda ideologia, que ajuda a compreender o fracasso escolar, é a da deficiência cultural. Segundo esta ideologia a posição dos indivíduos na hierarquização social estaria determinada por características pessoais. As pessoas caracterizadas como mais inteligentes, mais dotadas pertencem à classe dos dominantes, as menos inteligentes, menos dotadas, à classe dos economicamente desfavorecidos (SOARES, 1988).

Sob esta perspectiva, a estrutura social não é a responsável pelas desigualdades sociais. Justifica-se pela “falta de cultura” das classes populares, que tem um “déficit cultural”. Os sujeitos são tidos como cognitivamente incapazes de pensar, de fazer inferências, são sujeitos aculturados, por isso são os maiores responsáveis pelo fracasso escolar.

Por fim, Magda Soares traz a terceira ideologia: a das diferenças culturais. A pluralidade cultural é um meio concebível para a valorização dos seres humanos, sabendo que a diversidade não admite hierarquização. A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e supervaloriza a cultura das classes dominantes, impondo padrões completamente distantes das classes dominadas. Dessa forma os alunos não se veem na escola e acabam evadindo (SOARES, 1988). Essa ideologia justifica-se nas falas dos alunos quando eles relatam que vão para escola para aprender a falar, se expressar, enfim, conviver em sociedade.

O padrão social pré-estabelecido tem uma força vertical que obriga os sujeitos a se padronizarem e a conceberem o seu modo peculiar de falar e de agir como inferior e errôneo. Nesse caso, ser o que se é causa constrangimento social, obrigando-os a adquirir uma nova linguagem. As diferenças culturais deveriam ser sinônimo de valorização e não de segregação. A cultura escolar deve possibilitar a permanência de todos, porém, o formato da escola não leva em consideração as especificidades de seu público. Os calendários da educação básica, por exemplo, não contemplam o estudante trabalhador. Isso impossibilita a

permanência no ambiente escolar, mantendo assim altas taxas de analfabetismo, marginalidade cultural e social.

Na ideologia das diferenças culturais, a cultura superior tida como modelo é a das classes com maior poder aquisitivo, com amplo acesso à educação, à saúde, ao entretenimento; características ironicamente urbanizadas que causa um desbotamento da cultura popular camponesa, não privilegiada na formação do camponês. “Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (SOARES, 1988, p. 14).

Essas ideologias estão, de forma latente, presentes nas percepções dos alunos acerca do que eles têm realmente aprendido com o estudo na EJA:

O QUE TEM APRENDIDO COM O ESTUDO NA EJA?	DOS CONHECIMENTOS APREENDIDOS QUAIS TEM APLICADO NOS ESPAÇOS DA FAMÍLIA, DO TRABALHO E COMUNIDADE?
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, escrever e praticar as operações matemáticas; • Escrever o nome; • Discussões sobre direitos e deveres; • Falar corretamente; • A fazer amizades; • Ter atitudes de saúde; • Compreender a reforma agrária; • Empregar as consoantes e as regras da Língua Portuguesa. • Respeitar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se expressar em público; • A fazer a própria assinatura sem ajuda dos outros; • O respeito ao outro; • Repassar os conteúdos apreendidos em casa; • As contas feitas do dia a dia; • Ajudar os filhos nas atividades da escola; • Dar informações aos vizinhos; • Incentivando a importância dos estudos; • No trabalho, ler números, por exemplo, ler a fita métrica do pedreiro; • Conversar com filhos passando informações; • Ler a bíblia, observar preços, validades; • Saber qual caixa está funcionando (supermercado).

Quadro 4 – Aprendizagens na EJA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Amargosa, 2015.

Não se percebe, nos resultados dos conhecimentos formativos assimilados, a presença da identidade campesina, a criticidade político-social. O conhecimento está condicionado à alfabetização desvinculada do letramento, em certa medida padronizadora; todavia tem contribuído para um desempenho social mais favorável e independente.

Outros obstáculos perceptíveis pelos educandos interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem no turno noturno. São eles: fatores metodológicos ou cognitivos: atraso na leitura e na escrita (soletra e não consegue ler), dificuldade na interpretação e na resolução de cálculos matemáticos; dificuldade em concentração; fenômenos naturais: no período chuvoso, além do frio, as estradas vicinais se tornam inacessíveis; questões de saúde: problema de visão, dores nas costas devido à posição diária e contínua do trabalho na lavoura; questões de segurança: aumento da violência no campo; questões familiares: cuidar da família, *stress* de casa, preocupação com os filhos, com os cônjuges, com a renda etc.; questões de trabalho: cansaço.

5.2.2 Uma realidade multisseriada: multisseriadão

A configuração da formação das turmas de EJA para a população rural de Amargosa segue alguns princípios que, em certa medida, não favorecem a qualidade do ensino nem o processo de autonomização dos sujeitos.

As matrículas nas escolas rurais para a EJA e para o Programa TOPA são realizadas por interesse de educadores, geralmente da comunidade ou que possuem algum elo com a mesma. Os educadores convidam individualmente os sujeitos que conhecem e formam as suas turmas. Não são levantados censos, não são feitas publicidades de oferta de matrícula para a modalidade, as turmas são formadas por educadoras (geralmente do gênero feminino), passando a funcionar na escola. Todavia, o trabalho educativo ocorre sem maiores acompanhamentos da gestão e da coordenação pedagógica da escola, é um trabalho de esforços individualizados do educador, que conta com um apoio mais distante da coordenação pedagógica, à parte da escola, e da Secretaria Municipal de Educação, que não está inteirada com a realidade vivenciada pela escola.

As turmas são formadas a partir de 20 alunos, o único critério de matrícula é não ter concluído as sereis iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4 série), assim são formadas as

classes multisseriadas. A falta de critérios, de oferta e de publicidade geram uma série de deficiências no processo formativo da EJA.

Parte-se da prerrogativa da impossibilidade de formação de turmas homogêneas, com alunos no mesmo nível de aprendizagem, contudo, uma organização mais rigorosa desse processo possibilitaria uma aprendizagem de forma mais proveitosa. Na configuração das turmas, conta-se com a presença de um(a) educador(a) para alfabetizar os alunos, que deveriam estar presentes em turmas do Programa TOPA (não estão por falta de critérios e de fiscalização). O(A) mesmo(a) educador(a) deve atuar nos níveis I e II, com alunos com necessidades educacionais especiais e outros casos especiais, como o alcoolismo, além de exercer, na maioria dos casos, a função de secretaria escolar e de merendeira.

As ponderações levantadas pelas educadoras são reivindicações de melhores condições de trabalho e de aprendizagens. O contexto desse trabalho é de uma docência não compartilhada, individualizada, que, contraditoriamente, exige a presença de um educador multifacetado, preparado para atender às especificidades inerentes a um multisseriado, dentro das classes multisseriadas da EJA do campo.

Essa realidade inferioriza os resultados obtidos por estudantes camponeses do rural brasileiro, segundo Hage (2009), essa forma descompromissada de multisseriar, configura-se pela diversidade em agrupar alunos de séries, idades e níveis de aprendizagem diferentes em um mesmo espaço, com um único professor, em péssimas condições de trabalho, de infraestrutura, sem formação para atuar com essa realidade.

A formação de turmas multisseriadas não determina os sucessos nem os fracassos na educação de adultos, trabalhadoras e trabalhadores rurais, ela é uma realidade imposta por condições territoriais, ou seja, para garantir ao aluno o direito de estudar em sua comunidade ou próximo a ela, por imposições da falta de profissionais para atuar no campo, e pelos baixos índices de matrículas na modalidade EJA das escolas rurais de Amargosa.

A multisseriação também ocorre pelo fato das escolas do campo funcionarem em regime de nucleação, realidade vigente em Amargosa devido ao fechamento das escolas do campo. Os alunos que compõem uma mesma turma partem de comunidades circunvizinhas, conduzidos por transporte escolar intracampo. Estes compartilham pontos de identificação, são agricultores e agricultoras, vaqueiros, aposentados, religiosos; compartilham de uma realidade social de baixa renda. A referida realidade se concretiza em um contexto da agricultura de subsistência familiar, em processo contínuo de modernização e de enfraquecimento dos laços com a terra, impostos pelo alargamento do latifúndio e do agronegócio, que elevam à desvalorização econômica da produção do pequeno agricultor,

assim como conduzem a processos de insalubridade e de periculosidade de trabalho para quem dispõe de pouca terra, alimentando o êxodo rural.

Estes sujeitos acima citados compõem a *sinfonia* das turmas multisséries da EJA de Amargosa. Essa configuração heterogênea exige em si uma proposta de ensino que parte de políticas públicas, socialmente compromissadas, de materiais adequados e de profissionais capacitados, ações até então inexistentes.

Os estudantes da classe multissérie, jovens, adultos e idosos, necessitam ocupar o espaço escolar como um todo, fisicamente e pedagogicamente. Até então, fato descrito pelas educadoras quando da observação participante desta pesquisa, as turmas de EJA são vistas como um favor concedido por gestores escolares. As salas são cedidas para funcionar a noite com alguns materiais didáticos disponíveis, sendo que as aulas devem ocorrer de acordo com as programações estabelecidas para o turno diurno, por exemplo, a depender do que for ocorrer durante o dia, as aulas a noite poderão ser suspensas sem notificações ou diálogos pré-estabelecidos. Essa realidade urge em ser avaliada e reconcebida.

A organização do currículo da Rede Municipal de Ensino de Amargosa, na modalidade EJA do campo, deve desmembrar-se a partir de três pilares básicos: **1 - comunidade camponesa; 2 - multisseriação; 3 - formação docente.**

O trabalho pedagógico nas comunidades camponesas tem de desvencilhar-se da realidade urbanocêntrica, sem, no entanto, negligenciar o trabalho referente ao mundo nas sociedades urbanizadas; existe uma relação de interdependência entre esses dois ambientes que deve ser privilegiada no espaço formativo formal. A proposição é de um currículo que esteja submerso nas ruralidades, envolto em conhecimentos transversais, transdisciplinares, crítico-sociais, destrinchado em unidades temáticas.

5. 3 AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE EJA

Com a tarefa de obter maior aproximação da identidade do campesino amargosense, estudante da EJA, lançou-se mão de técnicas e de instrumentos da pesquisa-ação, objetivando-se coletar maiores informações para subsidiar a posterior construção do currículo para a modalidade EJA do Campo no Município.

A ideia da escuta sensível dos estudantes, captando as informações explícitas e implícitas nos comportamentos e nos posicionamentos, é a de romper com a

representatividade que os sujeitos sofrem por parte dos intelectuais ao elaborarem dispositivos e planos educacionais.

Para entender um pouco mais como a representação se dá, pode-se recorrer a Spivak (2010), na obra quase filosófica intitulada: *Pode o subalterno falar?* Em uma linha de pensamento marxista, com estreita afinidade com o pensamento freiriano, quando discorre sobre os oprimidos em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), e também com estreita afinidade com a rigidez Althusseriana, em suscitar críticas à imobilidade social, reforçada por seus Aparelhos Ideológicos de Estado.

Primeiro, Spivak alerta sobre a complexidade no que se refere à interpretação do sentido empregado por ela no termo *subalternos*; estes não são apenas sujeitos marginalizados, estes são subordinados, “as camadas mais baixas da sociedade construídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.” (SPIVAK, 2010, p. 12). São oprimidos enquanto são silenciados. Nessa condição, não podem falar nem serem ouvidos, logo, são subalternizados. Em meio a sua discussão, Spivak lança mais um questionamento pertinente: *O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno?* (SPIVAK, 2010, p. 85).

O conceito de subalterno utilizado por Spivak se assemelha com a condição do campesino enquanto estudante da EJA, que recebe uma educação pronta, deficitária no que diz respeito a profissionais de apoio, a planos, a projetos, a propostas e a materiais didáticos e pedagógicos compatíveis e contextualizados; é uma condição promotora de processos de silenciamentos. Nesse sentido, a presente escrita tenciona desconstruir a imagem do estudante campesino de EJA como sujeito subalterno em meio ao processo educacional.

Os diálogos com os alunos foram subsidiados pela utilização da observação participante, de grupo de discussão e de entrevistas com uso de roteiros semiestruturados. Nesse percurso, as informações transmitidas verbalmente ou inscritas nas entrelinhas do silêncio nos diz muito sobre as peculiaridades, os anseios e os entraves que permeiam o processo educativo e como os alunos conceituam e concebem a educação da qual são participantes e como podem contribuir para a melhoria da mesma.

O critério de escolha da escola estava condicionado ao fato de a mesma receber o maior número de matrículas em EJA, 23 alunos, e de acolher estudantes de outras 07 comunidades circunvizinhas: Sete Voltas, Alto Seco, Chapadinha, Água Sumida, Barro, Duas Irmãs e Boa Vista.

A turma única de EJA da escola Francisco Juventino de Souza é composta por 03 alunos adolescentes, com idades entre 15 e 16 anos, estes possuem um histórico extenso de reprovação escolar. A justificativa para o encaminhamento para o ensino noturno deu-se pela distorção série-idade, entretanto, 02 desses alunos, uma adolescente e um adolescente são portadores de necessidades educacionais especiais, possuem relatório médico arquivado na secretaria escolar comprovando respectivamente: deficiência intelectual na adolescente de 16 anos e retardo mental no adolescente de 15 anos. Sem acompanhamento do AEE – Atendimento Educacional Especializado, esses estudantes sofreram anos de retenção escolar de forma desnecessária, já que na escola em questão não tinham atendimento adequado e nem conseguiram a tão forçada tentativa de alfabetização.

Os demais estudantes são adultos acima dos 35 anos, estendendo até os 79 anos de idade, todos naturais do campo, desenvolvem trabalhos ligados a terra. A maioria são agricultores familiares, com exceção de um vaqueiro assalariado e de um pedreiro, que também é agricultor na falta de oferta de trabalho na área. As mulheres acima dos 55 anos e os homens acima dos 60 anos recebem aposentadoria e continuam desenvolvendo suas atividades na agricultura, são economicamente ativos.

A instituição igreja, católica e evangélica, ocupa lugar central na ideologia de vida dos sujeitos, interferindo diretamente no desenvolvimento das aulas. Por solicitação da maioria dos alunos é obrigatória uma oração inicial e outra final em todas as aulas. As vendas (bares) apresentam uma força muito grande na comunidade, entretanto, os estudantes não compartilham desse ambiente. Os dois lugares comumente frequentados por eles são as igrejas e a associação de moradores da localidade.

Aquilo que produzem é para a subsistência, com renda familiar que varia de um a dois salários mínimos, em alguns casos raros chega até três salários mínimos. A maioria não conta com renda fixa. Em alguns lares, o benefício do Programa Bolsa Família ajuda a compor a renda.

São pessoas com modos de vida simples, expressos na forma tímida, cautelosa e respeitosa da fala, na solidariedade, no comprometimento e no compromisso com a palavra dita (o que se diz tem a força de uma lei). Escutou-se de alguns estudantes que só iriam cumprir o ano letivo porque tinham *dado a palavra* à professora, então se consideravam na obrigação de cumprir.

Movidos pelo desejo em aprender a leitura e a escrita, tão necessárias nos compromissos sociais, no exercício pleno das crenças e na preservação da liberdade de ir, vir e projetar, esses sujeitos se desafiam em um estudo noturno, após vivenciar um dia de

trabalho braçal, expostos a fatores climáticos como o sol, que em suma exige muito da capacidade física. Fatores como cansaço e sono têm de ser metodologicamente driblados e trabalhados pelo educador da EJA, sem correr o risco de ser interpretados como falta de interesse ou de motivação. Diante das lutas enfrentadas pelo estudante trabalhador para concretização de um sonho, o letramento, desumano seria que esforços não fossem medidos pelo sistema público de ensino e fracassos fossem decretados.

Contudo, a organização do ensino não é favorável à aprendizagem, o estudante de EJA tem apenas dois anos para ser alfabetizado em uma turma multisseriada, sem que para isso o educador receba formação para atuar na modalidade, nem nas singularidades das turmas multisséries. Esse conjunto de fatores impactam de forma decisiva na permanência e no prosseguimento dos estudos. Alguns alunos passam a se considerar inaptos para os estudos após frequentar a escola por mais de 03 anos e não alcançar a alfabetização.

Visto esses entraves, na busca de possíveis superações, durante um grupo de discussão lançou-se a seguinte pergunta geradora: Como solucionar os problemas da escola? Obteve-se como possibilidades: 1 - Dividir a turma, porque os alunos ficam perdidos; 2 - A presença de dois professores; 3 - Mais acompanhamento; 4 - Aula de reforço; 5 - Uma vez por semana ter uma coisa diferente (fazendo alusão a cursos como artesanato, computação dentre outros); 5 - Atividade física.

A palavra perseverança, empregada por alunos durante o diagnóstico, faz sentido, tanto na vida do educando como na do educador, que tem de ser multifacetado e dispor de boa sanidade física e mental para dar conta de uma realidade extremamente complexa de ensino. Tal realidade apresenta características como alunos em sua primeira experiência de escolarização, desenvolvendo a coordenação motora fina, com dificuldade em segurar o lápis, outros com necessidades educacionais especiais, alunos com mais de 05 anos de experiências não exitosas na educação e outros já alfabetizados. Como trabalhar? Quais metodologias empregar? Em uma realidade de inexistência de material de apoio pedagógico para adultos, em escolas funcionando no turno noturno, sem a presença de secretários, coordenadores e gestores. A quem se reportar?

A atuação individualizada para atender todas as especificidades da EJA do campo é vista como um problema pelos alunos. Ao apontar a divisão da turma e cobrar a presença de mais educadores, os alunos estão buscando a superação de um problema estrutural, que é uma barreira para sua aprendizagem.

Para conhecer um pouco mais o perfil indenitário dos alunos, aplicou-se uma entrevista, a partir de um roteiro semiestruturado. O que se apresenta a seguir não são

representações das falas dos estudantes, pois isso seria o reforço à ideologia do subalterno, o que se vê são as vozes ativas dos sujeitos, apresentando conceitos referentes à vida no campo, aos processos de socialização, de politização e de educação. Os estudantes selecionados apresentavam, à época, idades entre 15 e 79 anos. O quadro 5 sumariza o perfil do grupo entrevistado, como segue:

Estudantes	Idade	Profissão	Religião	Residência no campo	Renda familiar
A	16 anos	Estudante	Sem religião	A vida toda	Até 1 salário mínimo
B	39 anos	Vaqueiro	Sem religião	A vida toda	1 salário mínimo mais bolsa família
C	42 anos	Agricultor	Católico	A vida toda	1 salário mínimo e meio
D	46 anos	Dona de casa/ agricultora	Evangélico	A vida toda	Menos que 1 salário mínimo
E	58 anos	Dona de casa/ agricultora	Evangélico	A vida toda	1 salário mínimo
F	79 anos	Agricultor	Católico	A vida toda	Em média 2 salários mínimos e meio.

Quadro 5 – Perfil dos estudantes da EJA

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Todos os estudantes, de alguma forma, desenvolvem atividades relacionadas à agricultura; mesmo os adolescentes especiais, com laudo atestando sua incapacidade de exercício de atividades laborais, em alguns momentos, auxiliam o pai no trabalho como diarista nas pequenas propriedades rurais. Assim como o vaqueiro, que faz pequenas

produções, principalmente de mandioca, na fazenda onde trabalha, que fica sob os seus cuidados.

5.3.1 Trabalho e campesinato: laços de pertencimento

Fazer agricultura camponesa significa construir laços culturais, envolvendo o meio natural como fator produtivo (BONETI, 2010 p. 57). Para Boneti, ainda existe razão de ser da agricultura camponesa nos dias de hoje, nos quais se vê a pós-modernização das ferramentas de produção e de comercialização, impulsionada pela expansão do ganho econômico no capitalismo global. A fixação do(a) pequeno(a) agricultor(a) no campo depende de fatores políticos, educativos e culturais, que os diferenciem da produção oferecida pelo agronegócio. Nesse contexto, os novos investimentos das políticas públicas na agricultura familiar, como a maior facilidade de obtenção de créditos agrícolas e a fragmentação da terceirização do repasse dos recursos financeiros públicos, que agora podem ocorrer por meio das organizações sociais do campo, como associações e cooperativas, contribuem para um papel diferenciado da agricultura camponesa e para a elevação do bem estar no campo.

É o que se vê a seguir, os estudantes adultos não tencionam abandonar o campo para residir na cidade, por questões trabalhistas e por laços de pertencimento, entretanto, fatores externos, como o aumento da violência, vêm suscitando reflexões acerca do abandono pela população idosa, por questões de segurança. Por outro lado, a juventude não vê tanta atratividade em morar no campo, existe uma escassez de possibilidades recreativas e educativas.

Estudante	Gosta de onde mora?	Gostaria de morar na cidade?	Por quê?	Gostaria que seus filhos morassem e trabalhassem na roça?
A-16 anos	Não, considera chato.	Sim	Considera melhor	Não sabe informar
B-39 anos	Sim, sente orgulho, além de	Não	Inseguro, falta de formação para o	Não

	ser um lugar de sobrevivência.		trabalho.	
C-42 anos	Sim, sobrevivência.	Não	Questões profissionais	Sim
D-46 anos	Sim, sobrevivência.	Sim	Maior segurança na velhice	Sim
E-58 anos	Sim, porque sempre morou no campo.	Sim	Devido à violência no campo	Não
F-79 anos	Sim, sobrevivência, a sua sorte está no campo.	Não	Da cidade, só quer a educação	Prefere não opinar

Quadro 6 – Concepção de campo (estudantes)

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

O campo é visto pelos camponeses como mais que um lugar de vivência, está fortemente entrelaçado à sobrevivência. Existe um forte laço de pertencimento do sujeito adulto com o campo, lugar onde nasceram e permanecem até os dias atuais, afirmam não saber viver em outro lugar, nem sobreviver profissionalmente fora do campo, devido aos modos de vida e ao que ocorre. Observe-se a resposta do estudante B, ao responder se gosta de onde mora:

Gosto. Tenho orgulho. Por que é o lugar de fanatismo da gente da zona rural, no campo tudo enfim é mais fácil pra gente ter as coisas, porque pra quem quer morar no comércio, se não tiver um bom estudo, antes ele ficar logo em casa, porque sem estudo no comércio não vai para canto nenhum. Assim há dificuldade de tudo, se ele não tem um estudo, não é formado, ele não acha um bom emprego, eu mesmo fui para Salvador, levei quatro anos trabalhando em Salvador [...] mas só que na casa que eu trabalhei, era tudo na máquina, cadê o curso? Cadê o estudo? Pra eu ir já pra uma máquina e digitar tudo. [...] estudar em Salvador de noite pra mim não dá não, de dia já é correria e de noite ainda ir pra os estudos, ai eu desisti, continuei trabalhando quando pensei que não eu vim me embora, ai pronto aprendi a profissão de vaqueiro, comecei labutando com gado, ai vai...até a data de hoje. (Entrevistado B).

Para o campesino, abandonar suas raízes significa trocar de identidades, recomeçar a viver, negar o que se é e partir para a construção de uma nova história. A situação se complica quando estes migram para o perímetro urbano, sem possuir as ferramentas necessárias para sobrevivência cultural, social e econômica das cidades. Logo, quando questionado se gostaria de morar na cidade, o estudante B responde, sem deixar margem para dúvidas.

Não. Porque pra mim morar na cidade não levo muito vantagem, eu acho meio inseguro. Porque na cidade a vantagem é essa, porque o que senti tá perto ali de um socorro, mas se eu ainda tivesse dinheiro para morar na cidade, de comprar uma casa, construir uma casa, preferia comprar um tantinho de chão no interior, mas na cidade não consigo viver (Entrevistado B).

É concebível, por meio do raciocínio traçado pelo estudante B, que, no processo educacional, o adulto camponês deve ser participante e corresponsável na elaboração e na construção, deve-se apreender seus modos de vida e, acima de tudo, oferecer conhecimentos formais que contribuam para a facilitação da vida no campo, que os instrumentalize cientificamente, politicamente, economicamente no vislumbre de estratégias e de projetos de vida mais ousados. Essa formação, em suma, é crítica, provocadora, reflexiva da realidade existente; esses sujeitos, ao se conceberem como subalternos, devem se perceber capazes de traçar planos de superação de sua condição, através de uma educação que vise ao protagonismo.

Por outro lado, as projeções dos mais velhos para a juventude são diferenciadas, principalmente em relação à formação, que força a migração diária ou permanente para a cidade, pela impossibilidade em cursar os demais anos da Educação Básica, para além das séries iniciais do Ensino Fundamental. Outras causas inspiram as gerações mais velhas a projetarem nas mais novas a necessidade da saída do campo: 1 - A desvalorização da produção camponesa no mercado não justificaria o desenvolvimento de um trabalho cansativo, condicionado à espera de plantio e de colheita, conduzindo a juventude a buscar renda fixa em trabalhos na cidade; 2 - A falta de conhecimentos técnicos gera baixa produtividade, falseando a possibilidade de desenvolvimento econômico no campo; 3 - Desvalorização cultural da vida no campo; 4 - Inexistência de saúde e de segurança pública.

Ao serem questionados se gostariam que seus filhos morassem e trabalhassem na roça, de forma reflexiva, os estudantes traçam os seus pareceres, realizam análises profundas da vida no campo, em relação à escassez de possibilidades de desenvolvimento econômico e,

principalmente, educacional, fatores que enfraquecem a identidade do campo como um lugar bom de se viver, como ratificam os estudantes:

<p>Não. Se eu tivesse condições, se eu tivesse terra eu gostaria, mas como eu não tenho, se não tem onde trabalhar, todos estão trabalhando na cidade.</p> <p style="text-align: right;">(Entrevistada E, 58 anos, 10 filhos)</p>
<p>Não. Porque o meu destino, de qualquer sorte eles hoje, pelo estudo deles, eles estão tudo naquela influência de alcançar coisa melhor. Melhor que eu falo assim, causado pelo estudo, passou de ano, passou de série, aí tentar fazer uma faculdade, hoje em Amargosa faz faculdade, então ele com o interesse que ele tem, ele vai dizer assim: <i>“hoje depois que eu tô formado, com bom estudo, eu vou querer ficar num lugar de meu pai, no interior, no campo? Não quero não”</i>. Eu tenho certeza que eles nenhum vão tentar viver em roça não.</p> <p style="text-align: right;">(Entrevistado B, 39 anos, 7 filhos)</p>
<p>Sim, eu gostaria que ao menos estudasse e voltasse né? Por que há gente, muita gente hoje que estudou, e hoje voltou pra fazer alguma atividade do campo.</p> <p style="text-align: right;">(Entrevistado C, 42 anos, 2 filhos)</p>
<p>Gostaria.</p> <p style="text-align: right;">(Entrevistada D, 46 anos, 7 filhos)</p>
<p>Isso não depende de mim. Eu queria que eles tivessem estudado.</p> <p style="text-align: right;">(Entrevistado F, 79 anos, 13 filhos)</p>

Quadro 7 – Visão de permanência no campo para as novas gerações

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Até mesmo quem se mostra favorável que os filhos continuem no campo, apresenta, em algum momento, a necessidade do êxodo, para questões formativas.

Em relação às vivências estabelecidas no campo, os camponeses elencaram, segundo o grau de importância, o que sentem em ocupar esse espaço:

- 1° As relações entre as pessoas são mais próximas e solidárias.
- 2° Gosto porque é tranquilo.
- 3° Há discriminação com a gente do campo.
- 4° Tem menos poluição.
- 5° É monótono.
- 6° Não há muitas oportunidades de trabalho.
- 7° Dificuldade de acesso às informações.

Há uma ressignificação da visão de campo como lugar tranquilo, sem violência, sem poluição ou mesmo com falta de informação. A nova configuração de campo cambaubense e amargosense está pautada no medo. A violência instaurada vem de fora, assaltos e arrombamentos às residências estão despertando a possibilidade do êxodo rural e deixando as pessoas aprisionadas em suas casas, dificultando o desempenho de atividades corriqueiras, como estudar a noite, participar das manifestações religiosas, ir a bares etc.

Um ponto convergente entre todas as falas é na questão da solidariedade e da proximidade entre as pessoas, relações comunitárias mais intensas entre a vizinhança. A vida no campo ainda continua comunitária por meio de suas ações: a vida na igreja; a associação de moradores; as visitas; as vendas (bares), de certa forma, a vida privada acaba sendo acompanhada e compartilhada entre os moradores.

Em relação ao mundo do trabalho no campo, existe uma vastidão de possibilidades, os estudantes deixaram transparecer em suas falas que não falta trabalho no campo, o que há é a escassez de pessoas dispostas a desenvolver esses trabalhos, por considerar de menor valor, que exigem mais força física ou pela submissão aos fatores climáticos, como o sol causticante, além de considerarem o baixo retorno financeiro.

Já foi apresentado pela visão dos camponeses o que fazem e qual a relação de pertencimento com o campo, mas qual a real importância de um agricultor e qual a visão da sociedade sobre estes? Segundo os próprios agricultores, a importância social do agricultor se estabelece enquanto ele está produzindo, é o seu trabalho que o torna importante, porque resulta em: 1 - Prestação de serviço, o que ele planta não serve só pra ele, alimenta a sociedade; 2 - Manutenção da cidade, a mesa das pessoas com seus produtos agrícolas; 3°- Auxílio no sustento do setor primário da economia, segundo o estudante F “é quem faz o progresso; é o tronco que aguenta a cidade.”

Por outro lado, a compreensão de como a sociedade atribui valor ao agricultor não é positiva, entendem que o tratamento recebido passa por um processo de desvalorização.

Ainda segundo o estudante F, “a sociedade trata mal, entretanto, as pessoas do campo estão tendo mais conhecimento. Tá mais civilizado. Mas poderia ter mais saúde.” Para a maioria dos camponeses, a visão que a sociedade traça sobre a sua identidade os inferioriza, não são bem aceitos, vistos como “tabaréus da roça” (Entrevistada E). As relações etnocêntricas tomaram a acepção da palavra roça como significado de retrocesso, sujeição; logo, o *ser da roça* é apresentado como termo pejorativo.

Após a compreensão da visão de campo que os camponeses traçam sobre si e do olhar do outro, estes definiram a qualidade de vida no campo na atualidade; 67% consideram, apesar dos percalços, um lugar bom de se viver.

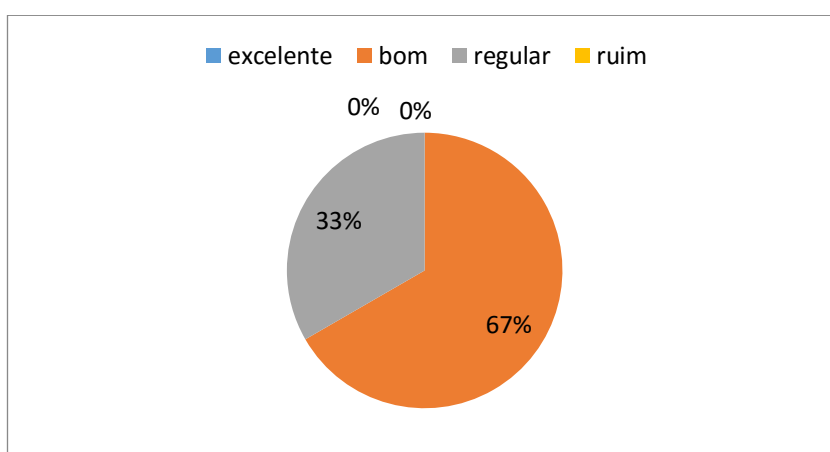


Gráfico 11 – Qualidade de vida no campo na atualidade.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Algumas características sustentam a ideologia de que a qualidade de vida no campo é boa: 1 - A relação entre as pessoas são mais próximas e solidárias; 2 - O fato de produzir o próprio alimento diminui o contato com a fome, daí o esforço em conceituar o campo como lugar de sobrevivência; 3 - Menor contato com agentes poluidores; 4 - Espaço terrestre suficiente para proporcionar maior liberdade adulta e para recreação infantil; 5 - Maior dificuldade de acesso às drogas ilícitas; 6 - As formas de acesso e a pouca utilização de bens tecnológicos inibem o excesso de ações criminosas; 6 - As atividades desenvolvidas proporcionam sossego e menor grau de estresse. “A vida no campo a gente descansa mais o cérebro. Isso aí é nota dez, a agitação é mais na cidade.” (Entrevistado F).

Por outro lado, algumas ações tornam a qualidade de vida no campo regular, tais como: a) Poluição, o desenvolvimento econômico trouxe consigo a necessidade de aumentar a

produção, facilitada pelo uso de agrotóxicos; b) Fragilidade dos laços de solidariedade também provocada pelo desenvolvimento econômico, o tempo destinado às relações comunitárias estão sendo substituídas progressivamente pelo individualismo da produção; c) Falta de possibilidades de alargamentos dos estudos; d) Dificuldade de acesso à saúde e; por fim, e) O crescimento da violência também contribui para o declínio da qualidade de vida no campo.

5.3.2 O sujeito e a EJA

Com as forças que eu tenho, pego um papel e não sei ler. Pegar um papel e não saber ler, isso me mata, viu. A pessoa que não souber ler anda com os pés dos outros, é cego; cego do conhecimento, tô errado? Quem é cego do conhecimento é cego da verdade.

(MARIO GAMA, 79 ANOS)

A fala acima discriminada reflete um desejo compartilhado pela maioria das pessoas que procuram turmas de EJA, na busca da tão dificultada alfabetização. O dono dessa fala vive em meio a um dilema, com quase oitenta anos de idade, sente-se plenamente ativo, participa de movimentos sociais, sujeito crítico social, economicamente produtor (agricultor e dono de imóveis na cidade), um dos principais membros da igreja católica da comunidade local, entretanto, não é habilitado na leitura e na escrita, isso o oprime. Sente-se oprimido ao não fazer a liturgia na igreja, ao não participar da elaboração de seus documentos, ao não conseguir discriminar as informações recebidas sem pedir ajuda, dentre outras atividades que exigem a utilização da leitura e da escrita. Sente-se diminuído ao ver a sua autonomia restringida pelo poder de representatividade ao qual está sempre sujeito.

O objeto de desejo que conduz o camponês à educação de adultos não é a escolarização em si, mas sim a interação com conhecimentos formativos, que favoreçam processos de autonomização. Estuda-se em EJA para, de modo unânime, saber ler e escrever de forma complexa; obter formação letrada (uso social da escrita); poder auxiliar os filhos nas atividades educativas escolares e afins; saber dialogar em sociedade, por meio do conhecimento da linguagem formal; lidar melhor com números e cálculos matemáticos; poder usufruir da liberdade de assinar o nome, comprar e vender sem o auxílio de terceiros, tirar

habilitação para dirigir; ler a bíblia; saber se expressar, obtendo conhecimentos necessários para expor suas ideias.

Ao ingressar em turmas de EJA, o estudante não é apenas movido por desejos de realização pessoal, em seu imaginário circulam informações que partem de uma imposição da coletividade. A busca pela autonomia é minimizada pelo fato de o sujeito não estar apto a decifrar as informações estabelecidas pelo mudo letrado a sua volta. Sendo assim, a escola é apresentada como a instituição promotora da liberdade: *de ler a bíblia, de fazer compras de forma segura, de utilizar o sistema monetário com sapiência, de tomar conduções sem incomodar ou se constranger, de saber dialogar em sociedade*, enfim, tornar-se capaz de dirigir as suas ações.

O ato de não poder comungar das informações disseminadas em uma sociedade que utiliza a letra como registro principal pode tornar o indivíduo um ser dependente de tudo e de todos, transformando-se em um oprimido, cativo em um jogo de dominação social. “Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem” (FREIRE, 1987, p.65). Todavia, essa limitação ou sofrimento conduz o homem e a mulher a processos de superação do que lhe foi negado, nesse sentido, a escola tem o papel primordial de assegurar que estes sujeitos venham a Ser Mais, de forma humanizada, respeitando a história de vida e as motivações que levam cada sujeito a se desafiar em um estudo noturno, depois de uma longa jornada de trabalho, ser estudante da EJA do campo é uma história de superação.

O que me motivou foi o meu sonho, que eu tinha o maior sonho da minha vida de estudar, de pegar um livro botar na mão e ir pra escola e vim a ler e a escrever. Pra eu saber ler e escrever, pra não morrer sendo analfabeta. (Entrevistada E, 2014)

O sofrimento pode ser uma arma de revolta e de busca da sua superação, em uma hipótese menos afirmativa, decreta a desistência dos sonhos; quando o homem se entrega a segunda opção, alimenta o sistema de opressão existente. A não participação na procura e na garantia dos direitos mantém as coisas em lugares que não são seus por direito. Exemplo disso é o direito ao acesso e à permanência na escola daqueles que não tiveram acesso em tempos tidos como adequados, a infância, que por razões trabalhistas e familiares não respeitado não se concretizou.

A educação fundamental é um direito constitucional, porém o número de jovens e de adultos na condição de analfabetos ainda é alarmante, essa condição atinge grande número de pessoas de nossa sociedade. Sabemos que ao ser imposta, essa condição decreta fracassos, tira a liberdade das diversas formas de expressão, de comunicação e de autonomia.

Os conhecimentos adquiridos na escola versam basicamente sobre atividades de aquisição e de fixação da leitura e da escrita. Sendo dificultoso para os alunos apresentar a percepção e a discriminação de conhecimentos relacionados à vida e ao trabalho no campo.

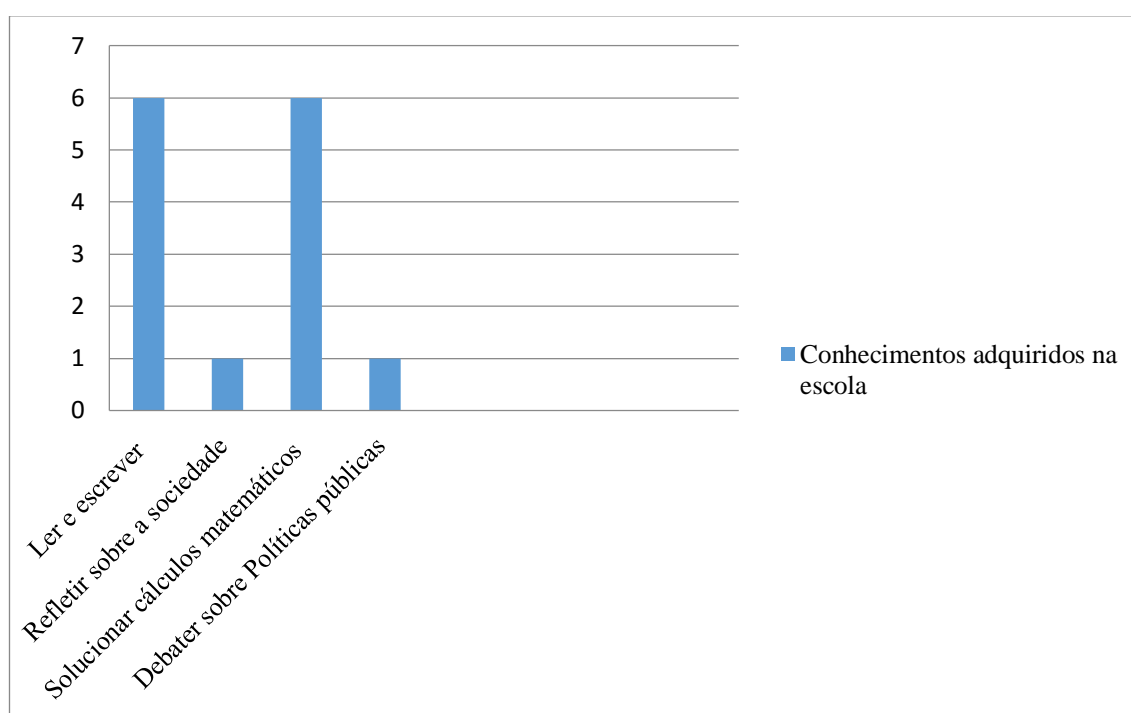


Gráfico 12 – Conhecimentos adquiridos na escola.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Buscou-se entender um pouco mais como a escola está contribuindo para a formação cidadã, já que este é um desejo compartilhado entre os pesquisados. Percebeu-se esse objetivo quando os mesmos discriminaram que é função da escola promover ações que facilitem a vida em sociedade, princípio básico para o exercício da cidadania. Aqui, conceituou-se cidadania como sendo um processo de relações sociais entre sujeitos políticos, mediado por uma pluralidade de objetivos de vidas, entretanto, reivindicando igualdade de direitos perante um Estado. Sendo assim, “ser cidadão significa fazer parte de um todo maior, modernamente identificado a uma nação ou comunidade política específica, e ter direitos garantidos pelo Estado, com o qual temos também deveres.” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 11).

Para perceber se o direito à aprendizagem cidadã significativa estava sendo resguardado, solicitou-se que os entrevistados listassem três ações promovidas no ambiente escolar que mudaram ou contribuíram para a sua vida no campo e na sociedade como um todo.

Não se obteve respostas que sustentassem a existência de uma formação de adultos contextualizada, dentro da realidade de sujeitos políticos ativos, trabalhadores pertencentes a uma cultura camponesa específica. Alguns elementos da formação cidadã marcaram a vida desses sujeitos, tais como conversar com as pessoas e entendê-las melhor; aumentar o poder de interação com os filhos; compreensão dos direitos e deveres como cidadãos; aprender mais sobre o consumo consciente da água e da energia elétrica; desenvolver noções dos cuidados necessários na relação entre o meio ambiente e o trabalho; apareceu também a possibilidade de mudança de hábitos, como o fim do alcoolismo, por meio da troca das vendas (bares) pela escola. E ainda se obteve como resposta que o educando sabe que as ações estão ajudando, mas não sabe como, que não trazem novos conhecimentos referentes à vida no campo.

Sobre o questionamento acerca de quais seriam os elementos necessários para que a EJA no campo possa melhor atender aos seus estudantes, eles inferem que: deveria formar duas turmas, uma sala para cada nível, com professores específicos; existência de cursos de técnicas agrícolas, com engenheiros ou técnicos agrícolas; artesanato; culinária e computação, que é um direito negado na escola; maior liberdade em utilizar os bens e o espaço escolar, tudo é com acesso restrito à noite, armários, secretaria, biblioteca etc. O espaço escolar aparece como um empréstimo para a EJA.

Era pra ter aqui um professor, porque eu acho que tem uns computadores, tem os aparelhos, não sei onde é que tá, mas já me mostraram aqui, mas aqui não tem ninguém, não tem nenhum pra dar uma manutenção, nenhum professor. O certo, nem que não viesse direto, duas vezes por mês, uma vez por semana, dizer assim: tal noite a aula é de computação, é tão importante. (Entrevistado B)

Apesar dos contratemplos, a qualidade do ensino da EJA é considerada boa, na medida em que os alunos e professores estabelecem um bom relacionamento como se pode observar na fala da Entrevistada D: “A EJA eu acho ótimo, porque até a professora deixar a casa dela e vim ensinar com um grupo todinho lá na sala, porque cada um tem uma conduta, e até aqui eu tenho gostado, tenho aprendido”. Fatores de responsabilidade das políticas públicas não são analisados a fundo pelos alunos. Na maioria dos casos, o contentamento se estabelece em

contar com o direito de acesso à escola, a existência de merenda escolar e um professor. Daí a necessidade da formação pelo viés da criticidade, do conhecer para propor novas possibilidades educacionais.

5.4 A EJA SOB A VISÃO DAS EDUCADORAS

Foram entrevistadas 06 educadoras das 07 que atuam na EJA do campo no Município de Amargosa. Por serem exclusivamente do gênero feminino, decidiu-se utilizar como codinome nomes de flores do campo. A seguir poderemos observar o perfil básico de cada uma.

Educadora	Idade	Formação	Tempo-Atuação na EJA	Relação com a comunidade que atua	Sentimento enquanto educadora
Margarida	19 anos	Graduanda em Física	1 ano	Moradora	Bem, realizada
Rosa	24 anos	Cursando Pedagogia, Educação do Campo e Pós-Graduação em Psicopedagogia	6 anos	Reside na cidade, têm conhecidos na comunidade.	Bem, realizada
Hortênci	26 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional	2 anos	Moradora	Maravilhada, satisfeita
Dália	27 anos	Cursando Pedagogia	3 anos	Reside em comunidade vizinha.	Apaixonada, realizada
Violeta	33 anos	Psicopedagoga	6 anos	Moradora	Bem
Açucena	45 anos	Pedagogia	1 ano	Moradora	Não se identifica

Quadro 8 – Perfil das Educadoras.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

São educadoras com formação e qualificação profissional, que possuem uma renda familiar de um até três salários. São educadores que atuam na EJA e fazem algumas substituições durante o turno diurno, com exceção da professora Hortência, que exerce a função de coordenadora escolar. A decisão de atuação na EJA, para 05 das 06 entrevistadas, foi uma questão de oportunidade de trabalho, só uma apontou como escolha pessoal.

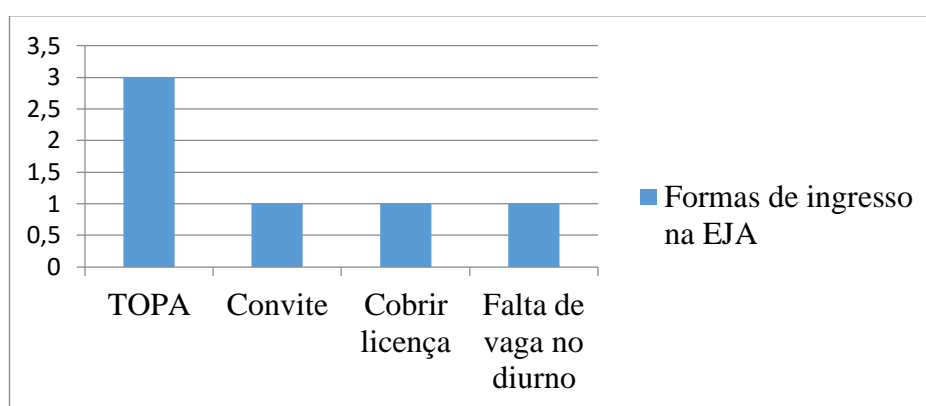


Gráfico 13: Formas de ingresso das professoras na EJA.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

A forma de ingresso na EJA se deu basicamente de acordo com a seguinte divisão, 50% das educadoras começaram no Programa TOPA, os demais motivos são distintos, como oportunidade de aumentar a renda, para cobrir licença de outro educador e também aparece o caso peculiar da professora Açucena que, depois de 19 anos atuando na educação de crianças, foi encaminhada para a EJA, por ser contratada e estar como professora excedente na unidade de ensino, daí a razão da mesma não se identificar com a educação de adultos.

Na concepção das educadoras, o perfil necessário para um educador da EJA do campo é pautado na polivalência de atributos, que transcendem questões da formação teórica comum dos cursos para professores.

Para ser educador da EJA é necessário, entre outras exigências, adequar-se ao perfil dos alunos; apresentar-se com simplicidade, compatível com os modos de vida estabelecidos no campo; ter afinidade, ou seja, tem de gostar, de se identificar, características que estimulam a existência de um professor pesquisador da realidade que atua; ter sensibilidade no trato, ser afetivo, acolhedor; é preciso conhecer a comunidade, conhecer os modos de vida

dos alunos, saber de onde vem, seus gostos e aspirações e; de preferência, deve ser alguém da própria comunidade. “Ele tem de realmente estar no campo e conhecer, tem de saber de onde fala, não pode chegar de certa forma de outro lugar; não é discriminando, mas é totalmente diferente de alguém que chega no novo para quem já conhece.” (Professora Hortência).

A relação estabelecida entre o professor e o campesino estudante se constitui por laços de personalidade. Geralmente, o estudante adulto costuma sentir-se ofendido ou acolhido por meio de pequenas atitudes ou palavras mal colocadas. O jeito pelo qual é tratado o estudante atua decisivamente no abandono ou na permanência no ambiente escolar. O comprometimento também ajudará o educador a driblar uma realidade de escassez de materiais didáticos e de descasos estruturais, falta de profissionais de apoio, má distribuição dos recursos do FUNBEB, a qual a EJA ainda é submetida. Ademais a formação tem papel de destaque no desempenho da profissão, é indiscutivelmente necessário ter uma base de fundamentação teórica sobre educação do campo e a EJA.

As características acima mencionadas pelas educadoras sinalizam para um perfil multifacetado do educador da EJA. Discriminam um perfil condizente para uma realidade educacional de pessoas com vivências complexas, para adquirir tais habilidades torna-se necessária uma formação docente sólida, que pode ocorrer durante a própria prática.

5.4.1 Visão de campo e a prática docente

Como característica primordial da atuação em EJA, aparece a questão de se adequar ao perfil dos alunos. A frase *trabalhar com a realidade* é um tema transversal, presente nas falas de todas as educadoras. No caso, a realidade educativa se estabelece no campo, logo, buscou-se entender um pouco mais sobre a realidade a ser trabalhada, sobre os entendimentos que as educadoras têm do campo e como o diferenciam da cidade.

Na perspectiva das educadoras, o campo é um espaço de vida, de transformações, de implicações e de paixão; é um lugar favorecedor das lutas e das resistências dos movimentos sociais; além de ser um ambiente multicultural. Lugar privilegiado de convivência e de solidariedade, de forma análoga se assemelha a uma tribo, na qual os indivíduos compartilham interesses em comum para o desenvolvimento da comunidade. São essas características que diferenciam campo e cidade, distinção que está para além da nomenclatura rural e urbano, está centrada na forma de produzir trabalho, cultura e se relacionar. O campo é

visto como lugar de resgate cultural, dos costumes arraigados que se pretendem manter ao longo dos anos, mesmo que sofram as devidas transformações.

Outras particularidades são inerentes ao campo, mas nem sempre a favor dos seus sujeitos. O campo é propulsor de maior liberdade, por dispor de maior espaço terrestre por moradores, por outro lado, os sujeitos do campo sofrem uma desvantagem social e econômica em relação à cidade, com menos acesso aos bens públicos, à informação e à distribuição de renda.

A concepção que o educador tem do lugar onde atua é o que vai respaldar a sua prática. Como é uma educação alfabetizadora, em um contexto de adultos camponeses, o trabalho deve dialogar com princípios identitários e de conscientização, a proposição de reflexões sobre a condição de vida do agricultor deve ser a principal ferramenta do letramento.

O trabalho do educador no campo requer exploração da realidade como didática básica, envolta em atividades reflexivas das questões referentes à valorização do homem e da mulher do campo, trabalho e cultura; entretanto, o trabalho educativo está condicionado ao currículo formal, a projetos e propostas impostas pelo sistema de ensino, e o educador não pode se desvencilhar.

5.4.2 Interação entre a escola e a comunidade

Os estudantes de EJA de Amargosa vivem basicamente da agricultura de base familiar e da criação de animais. Culturalmente, em algumas comunidades, há a presença do samba de roda e de experiências religiosas dominadas principalmente pelas igrejas católicas e evangélicas, secundariamente, existe o sincretismo das rezas e o terno de reis. Outras duas instituições vêm ganhando espaço nas comunidades, uma delas como principal forma de lazer no campo, são os bares, e no outro polo aparecem as associações de moradores rurais, criadas nos últimos anos.

Essas vivências interferem diretamente na *praxis* educativa. A título de exemplo, cita-se a baixa frequência nas sextas-feiras, dia em que o agricultor organiza as mercadorias para vender na cidade; nos cultos religiosos a frequência também é baixa e ainda observa-se o problema do alcoolismo.

Para saber como a formação oferecida pela escola tem contribuído para a vida prática dos estudantes, lançou-se a seguinte pergunta: Quais as principais ações promovidas no ambiente escolar que contribuem de forma positiva na vida dos estudantes camponeses? Os resultados com as respostas são apresentados no Quadro 9.

Professora	Contribuições da escola para a vida do estudante camponês
Margarida	A escola nada. A EJA é vista como um intruso na escola.
Rosa	Por meio de formas alternativas, sustentáveis: horta escolar; oficinas (como aproveitar os alimentos; de produção de sabão), valorizando a produção de artesanato da comunidade.
Hortência	As únicas ações desenvolvidas são pequenos projetos educativos, nesse ano foi trabalhada a história e a cultura de Amargosa.
Dália	O que mais contribui é o diálogo, visando à superação do medo de falar e expressar desejos na busca pela autonomia.
Violeta	Por parte da escola mesmo isso não acontece, o estudo se restringe aos conteúdos programáticos da sala de aula.
Açucena	Mostrando a importância dos estudos para o aprofundamento dos conhecimentos referentes ao o campo.

Quadro 9 – Ações promovidas no ambiente escolar que contribuem de forma positiva na vida dos estudantes camponeses.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As falas das educadoras aparecem quase como uma reivindicação por maior comprometimento e por apoio da unidade escolar para a modalidade EJA, que ajuda a compor a identidade escolar. De forma prática, buscou-se a existência de experiências educativas promovidas pela escola, que fortalecem a participação ativa da comunidade local, evidenciando a forma como foi feita a participação e como o modo de viver no campo tornou-se presente.

Foi observado que a existência de ações que integram a comunidade da escola e os alunos da escola é escassa ou inexistente, restringindo-se apenas às reuniões com os pais, que acontecem ao final de cada unidade, e à festa da família, que acontece uma vez por ano.

A EJA é muito separada da unidade escolar, então assim a turma da EJA é como se fosse aquela turminha que está ali sozinha e que se vira, toma, deu o currículo, deu o plano de ensino se vira lá, vai lá com seus alunos e dá o melhor, então assim não tem muita parceria entre a turma da noite com a turma do dia ou com a gestão da escola, então é como se tivesse no mundinho ali preso, infelizmente. (Professora Hortência)

A interpretação das ações escolares permite perceber uma visão depreciativa, de desvalorização do campo. O sistema educacional, por meio das suas ações, aponta o campo como um lugar inapropriado para se viver, essa visão explica o desejo que os pais têm de que os filhos deixem o campo para conseguir melhorar de vida.

O quadro 10 apresenta as percepções dos educadores compiladas sobre as dificuldades e as possibilidades da EJA no campo.

Dificuldades para a EJA no campo	Possibilidades de solução
<ul style="list-style-type: none"> • Materiais pedagógicos escassos e inadequados para o ensino em EJA; • Inexistência de funcionários para auxiliar o professor; • Estradas más conservadas, dificultando o transporte; • Evasão; • Ausência da gestão escolar da unidade de ensino no turno noturno; • Cansaço dos alunos devido à jornada de trabalho; • Livro didático inadequado; • Sala de aula e espaço físico totalmente infantilizado; • Falta de formação do professor para atuar 	<ul style="list-style-type: none"> • Acrescentar mais um ou dois anos nas séries iniciais de Ensino Fundamental; • Mais apoio pedagógico da escola e da Secretaria de Educação; • Apoio para o professor; • Projetos específicos para a EJA do campo; • Estabelecer parceria com o sindicato dos trabalhadores rurais, com as associações locais e com as igrejas, fortalecer vínculos; Conscientização da gestão escolar, no que tange ao conhecimento dos documentos legais da escola e respeito da EJA; • Produção de materiais pedagógicos da

<p>na especificidade de alunos adultos, do campo, em fase de aquisição da leitura e da escrita.</p>	<p>realidade do aluno, trabalho que respeite a identidade do campo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que os educadores da EJA estejam presentes na seleção do livro didático; • Só irá melhorar através do interesse e empenho da Secretaria de Educação e da unidade escolar.
---	---

Quadro 10 – Desafios e possibilidades da EJA do Campo.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Além das possibilidades de solução dos problemas da EJA, as educadoras entrevistadas discriminaram ações ou atitudes necessárias para a promoção e para o sucesso da EJA do campo. De forma unânime, as educadoras apontaram a formação em EJA indispensável para o sucesso do ensino, esta pode ou deve ocorrer durante a própria prática educativa. Assim como também é importante a seleção criteriosa de educadores comprometidos, a força de vontade dos alunos, o estabelecimento de relações respeitadas e o apoio das instâncias administrativas da Secretaria de Educação e da unidade escolar.

A questão da falta de formação do educador para atuar na EJA, em contexto de alfabetização campesina, é fortemente questionada pelas educadoras, que mesmo possuindo formação como educadora e, até mesmo Pós-Graduação, sentem dificuldades em trabalhar com pessoas adultas, até porque a formação do professor nas cátedras das universidades está centrada na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança.

A falta de formação do educador o conduz a práticas desconectadas de uma formação de base científica sólida, justamente por não conhecer os dispositivos que legitimam e sustentam a modalidade. Ao serem questionadas a respeito dos documentos essenciais para fundamentar a EJA do campo, todas as educadoras afirmaram não ter contato com documentos específicos para a EJA no Município, entretanto, o currículo aparece como o documento essencial para que a EJA ocorra a contento.

Professoras	Documentos que fundamentam a EJA do campo
Margarida	Não soube informar.
Rosa	Currículo.
Hortência	LDB; Constituição Federal
Dália	Diretrizes curriculares, PPP.
Violeta	Não soube informar.
Açucena	Currículo.

Quadro 11 – Conhecimentos acerca dos documentos que fundamentam a EJA do Campo.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Pelas falas apresentadas, fica perceptível a inexistência de formação do educador da EJA, que pode ocorrer mesmo durante os planejamentos quinzenais. Os diálogos não sustentam a ideia de existência de uma educação crítica, compromissada com a EJA e com seus sujeitos, justamente pela falta de discussão, de elaboração de diretrizes, de propostas pedagógicas e de currículo específico.

Por outro lado, as falas, que por vezes se assemelham a denúncias e a pedidos de ajuda, revelam a existência de disponibilidade e de interesse de que a EJA se torne uma modalidade de qualidade, com maior número de matrícula, de materiais pedagógicos compatíveis, de construção de documentos que oficializem uma formação significativa. Nota-se o desejo de que a educação seja atrativa, um diferencial na vida dos sujeitos do campo.

5.5 TRANSVERSALIDADES CURRICULARES: ATOS DE CURRÍCULO

Por meio de oficinas com educadores e de escuta dos estudantes *in loco*, na Escola Francisco Justino de Souza, no Município de Amargosa, e das relações campesinas, chegou-se a algumas considerações a respeito da criação do currículo para o Município. Constatou-se que a maneira mais completa de conceber uma proposta de currículo para campesinos

trabalhadores deveria ocorrer por meio de temas geradores desmembrados em unidades temáticas, ou, segundo o pensamento de Paulo Freire, temas geradores.

Todas as ações e as propostas pedagógicas da escola devem partir dos temas geradores, estes, por sua vez, surgem do seio da comunidade, das vivências estabelecidas, do trabalho, das crenças, da economia local e de projeções globais, formando os eixos transversais do currículo intertranscultural por meio de temas geradores.

5.5.1 Eixo transversal 1: formação docente

O trabalho exitoso em classes multisseriadas exige formação inicial e permanente, engajamento e reflexão da ação. Um dos maiores desafios que impedem que a EJA seja de qualidade é a acomodação diante da consciência dos problemas que a afeta. 100% das educadoras apontaram, durante entrevistas, que a falta de formação para o educador da EJA do campo é um dos maiores entraves para o sucesso educacional, reclamação que perdura a alguns anos. Em contrapartida, existe uma acomodação, tem-se a consciência, todavia, falta a conscientização e a saída do estado de inércia.

Como adequadamente conceitua Arroyo (2006), o educador da EJA carece de um perfil multifacetado; essa competência é adquirida por meio da formação e da autoformação. Ao educador, nesse jogo inclui-se coordenadores, supervisores e gestores, cabe uma série de aprendizagens, a saber: 1 - aprender a ser educador de EJA, tendo ciência de que estarão em contato com múltiplas vidas, carregadas de uma vastidão *de histórias e de cicatrizes*, exatamente por isso deverão ter cuidado e sensibilidade nas relações interpessoais; 2 - aprender a aprender, ser um pesquisador, pois irá se deparar com sujeitos políticos, com posicionamentos sociais e com conhecimentos que não podem ser negligenciados, e devem sim ser aprofundados com peso teórico e crítico; 3 - aprender a ver, a ler nas entrelinhas, ser um observador, perceber nuances e semelhanças entre os sujeitos, instigar o protagonismo de todos, sem constranger e, acima de tudo, não estabelecer relações de ocultamento, invisibilizando, ancorando-se em algumas posturas existentes (como quietude, timidez), pois o cuidado no trato evita estigmas internos, a evasão e promove o sucesso.

A formação do educador pode ocorrer durante a própria prática docente, nos planejamentos que ocorrem com periodicidade, em parcerias com as universidades estabelecidas no Município, principalmente com a Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia – UFRB, por ser um centro de formação de professores e por ser responsável em dar um retorno para a sociedade de todos os financiamentos disponibilizados para o ensino, a pesquisa e a extensão.

A implicação docente é o primeiro passo para a construção da proposta curricular intertranscultural, que nasce a partir da investigação minuciosa do mundo do aluno. Apenas por meio do conhecimento das identidades dos sujeitos é possível o desenrolar de uma educação comprometida com o social. Contudo, nas séries iniciais da EJA ocorre apenas a alfabetização, em detrimento do letramento, que é a função social da escrita.

A formação do educador é de fundamental importância, esse fator lhe dá mais segurança, preparo para uma ação reflexiva. O educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos, e não de seguir respostas prontas do fazer pedagógico. É preciso sim, por meio da reflexão do seu fazer docente, analisar a sua prática, transformando-a, conduzindo o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (VÓVIO; BICAS, 2005).

Esse caráter de flexibilidade deve estar presente na educação desde o momento da escolha do profissional que vai atuar na sala de aula, na supervisão e na coordenação. Evitando assim o caráter ajustador, que caracteriza as seleções do educador da EJA. A proposição é de que haja a formação de um quadro docente com formação específica para a EJA, a exemplo do que ocorre nos ciclos de aprendizagens.

5.5.2 Eixo transversal 2: relações de poder e de trabalho no campo

Grande é do desafio da proposição de um currículo integrado ao mundo do trabalho, que articule a função social da escola com as demandas da comunidade, no contexto da aquisição inicial da leitura e da escrita. Essa etapa do Ensino Fundamental é marcada por alunos desejosos em desenvolver tais habilidades e por educadores engajados na busca de metodologias que possibilitem a concretização desse objetivo. O risco de cair em uma didática puramente alfabetizadora nesse processo torna-se relativamente significativa.

A reflexão sobre a função social da escola na contemporaneidade, aqui referendada, está pautada em projetos de autonomização, que objetivam garantir condições adequadas para que o aluno seja capaz de construir instrumentos para um processo permanente e autônomo de educação ao longo da vida. Essa especificidade torna-se exequível na medida em que as ações

e os dispositivos escolares são conduzidos em sintonia com os projetos de vida dos envolvidos, ao serem convidados a participar de um processo educativo no qual a sua vivência esteja entrelaçada com a didática empregada. Isso torna os conhecimentos formativos, selecionados no ambiente escolar, um aparelho enriquecedor das ações práticas executadas no cotidiano. Na educação de jovens e de adultos rurais, tal faceta pode ser plenamente concretizada a partir do entrosamento com o mundo do trabalho, que se confunde com a história de vida em que estes estudantes são inseridos desde a infância no trabalho de base familiar.

O ingresso em turmas de EJA do campo, em seus primeiros anos de escolarização, já na fase adulta, se dá, em larga escala, por uma imposição posterior, uma questão marcante: *Aprender ou trabalhar?* Nesse caso, por muitos anos na educação formal, a segunda foi suplantada em relação à primeira. Atualmente, existe a possibilidade de traçar outro perfil na Educação de Jovens e Adultos, o de aprender por intermédio do trabalho, em uma educação que, em suma, não é profissional.

Nesse novo cenário, é válida a locação de um projeto alternativo de educação, que atenda ao que está estabelecido nas diretrizes operacionais para a educação básica brasileira, no que diz respeito à formação de base comum, ao mesmo tempo em que respeite a identidade e a alteridade de forma contextualizada.

Efetivar o direito à educação básica a todas as pessoas do campo, independentemente da idade, está estritamente ligada às relações de valorização identitária. Logo, o trabalho com jovens, adultos e idosos camponeses e trabalhadores requer uma análise crítica da realidade na qual estão submersos e das relações de poder estabelecidas nesse espaço, em um rural brasileiro controverso e desumanizado.

São notórios os avanços sofridos no rural brasileiro em termos do desenvolvimento agroindustrial, a temática modernização do campo é tema de destaque na economia, todavia, uma análise minuciosa deixa transparecer o fosso de desigualdade mantida por esse processo de modernização, que ocorre de forma verticalizada.

A fim ilustrativo da observância das desigualdades no campo, pode-se acompanhar os dados do Sistema Nacional de Cadastro no Incra, que indicam a elevada concentração fundiária no cenário brasileiro, provocando contradições substanciais. Dos imóveis rurais, parcelas de terras pertencentes a um mesmo dono para fins produtivos variados, as extensões com menos de dez hectares são 33,7%, ocupando apenas 1,4% da área total, na contra mão, os que possuem acima de mil hectares, representam apenas 1,6% e ocupam a extensão de 52,2% de área (BRASIL, INCRA, 2009).

Nesse processo, as culturas privilegiadas no usufruto dos modernos meios de produção têm espaço de destaque na balança comercial, galgando espaços elevados no mercado exportador, forçando processos internos de subjugação de pequenos agricultores, desagregando valor em suas produções no comércio brasileiro interno e mantendo em larga escala números expressivos de pobreza e de expulsão do homem e da mulher do campo. Estes últimos tornam-se migrantes, permanentes ou diários, para áreas urbanas, em busca de formas mais vantajosas de sobrevivência econômica e, sobretudo, aspirando galgar níveis mais elevados de formação acadêmica, principalmente para as novas gerações. Tudo isso, conseqüentemente, enfraquece a luta pela melhoria da qualidade de vida no campo.

Essa percepção é presente no imaginário do campesino agricultor familiar, mesmo que não seja acompanhada de uma análise crítica dessa realidade excludente. O campo, mesmo com todas as dificuldades, é o lugar apontado como bom para se viver, o abandono, na maioria dos casos, acontece sob forma de expulsão, caracterizada por negações de direitos básicos a manutenções de padrões mínimos de sobrevivência, de humanização.

As experiências de vida produzidas no campo tornam os seus moradores, especialmente os mais antigos, cativos dessa territorialidade, caracterizam-no como bom de se viver, por terem nascido e vivido nesse espaço, pelas relações mais próximas e solidárias entre as pessoas. Em contrapartida, a desvalorização da pequena produção agrícola, o crescimento da violência, acrescido do esvaziamento da segurança pública, são pontos negativos.

É visível a desvalorização do campo, contradizendo a sua importância por sustentar o mercado brasileiro interno, no oferecimento de produtos do setor primário. Segundo o censo agropecuário brasileiro, a agricultura familiar é responsável por cerca de 70% da produção nacional de alimentos (IBGE, 2007), sendo ainda responsável por 38% do valor bruto da produção agropecuária e por 77% do percentual de empregos proporcionados por essa atividade agrícola.

A percepção acima referida marca o diálogo dos campesinos. Segundo o Entrevistado F (82 anos), aluno da EJA, sócio atuante da associação de moradores rurais, os pequenos agricultores são os peões do progresso, fazem parte das colunas que sustentam a superestrutura da sociedade. Ele aponta que três elementos podem mudar a vida dos sujeitos e ressignificar a vida campesina, sendo eles: a escola, o associativismo e a igreja.

Essa análise do rural brasileiro nos permite apostar em uma *praxis* educativa para a EJA, tal qual concretizada por Paulo Freire, que aconteça a partir do conhecimento da vida do campesino, dando margem ao deslanche de novas aprendizagens, tendo como matriz o que se

é no campo. Essa educação pode ocorrer de forma experimental, em um calendário flexível, podendo ocorrer também fora dos muros da escola. Utopia possível se a atuação ocorrer de forma descentralizada, na união entre escola e organizações sociais do entorno.

5.6 EIXO TRANSVERSAL 3: PROCESSOS DE AUTONOMIZAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO LETRADA

“Natural é alfabetizar. Extraordinário é educar transformando”.
(BOGO, 1999)

Uma construção curricular sólida e eficaz, sem comprometer a sua flexibilidade e o respeito à alteridade, só é possível ao preservar a primazia das aspirações de seus sujeitos. O imperativo que move pessoas adultas a ingressar pela primeira vez na educação formal básica por meio da EJA é o ato proativo de “aprender a ler e a escrever”, frase presente de forma massiva nos sujeitos aprendentes.

Diante de tal questão, foi necessário fazer algumas reflexões centrais para o seu aprofundamento, considerando fatores inerentes a uma formação na perspectiva do letramento e, assim, fundamentar ou desmistificar algumas hipóteses levantadas para a construção deste trabalho.

Iniciou-se buscando refletir sobre a função política e social da escrita nas sociedades letradas. Para isso, torna-se imprescindível distinguir letramento de alfabetização, analisando ainda como uma compreende a outra, ao passo que possuem objetivos diferentes.

Discutiu-se o papel da escola e da EJA na formação e no posicionamento crítico perante a sociedade, através da participação de um processo educativo que fuja dos moldes de reprodução do conhecimento. Analisou-se como a escola pode apresentar um caráter inovador, que possibilite aos jovens, adultos e idosos uma alfabetização crítica, fortemente embasada no letramento, em ideias reforçadas em um currículo crítico.

Começou-se a discutir então como a sociedade utiliza-se da letra e a importância que atribui a mesma, a partir dessa análise, discutiu-se o que é letramento e alfabetização e como uma interfere na outra.

Leda Tfouni (2006) traça discussões significativas e abrangentes sobre adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada, abordando de forma dinâmica a escrita, a alfabetização e o letramento. Tfouni discute separadamente essas três categorias, não com o intuito de apartá-las, mas sim de demonstrar as especificidades de cada uma para depois mostrar o entrelaçamento ou mesmo que uma pode coexistir independentemente da outra.

A escrita apreça como um produto cultural, historicamente construída cerca de 5.000 anos antes de Cristo, com a finalidade de difundir ideias ou mesmo de ocultá-las, embebida em um jogo de dominação, de poder e de desenvolvimento social, em um jogo de permanente transformação dos indivíduos.

Se a escrita está associada, desde suas origens – como acabei de mostrar –, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. (TFOUNI, 2006, p. 13/14).

Continuando a discussão sobre a escrita, acrescenta a estudiosa que ela “pode ser apontada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e social das sociedades onde foi adotada de maneira ampla.” (TFOUNI, 2006, p. 15).

Quando se refere à alfabetização, Tfouni (2006) revela que existem duas formas de concebê-la pela sociedade: a primeira é como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e para a escrita, a segunda forma é como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. A primeira visão, segundo a autora, é equivocada, a alfabetização aparece com um fim estático, sendo assim é definida como algo mecânico e funcional.

A Alfabetização e a escolarização caminham juntas, mas isso não significa que deva acontecer ao mesmo tempo, um adulto pode ter tempos de escolarização e de alfabetização diferenciados e a escolarização não é garantia de alfabetização, não há uma hierarquia entre escrita e oralidade, elas são interdependentes, funcionando dentro da igualdade e do princípio da autonomia.

A alfabetização trata da aquisição da escrita pelos indivíduos, já o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, que não são neutros nem inocentes, é o seu uso social. Acredita-se na impossibilidade da existência da

pessoa “iletrada” em uma sociedade industrializada e moderna, existem graus diferentes de letramento. Assim, a sociedade está equivocada quando atribui o letramento apenas à alfabetização, estigmatizando os indivíduos não alfabetizados, inferiorizando a sua capacidade de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar deduções cognitivas (TFOUNI 2006).

A pretensão aqui não é a de estigmatizar os sujeitos devido ao seu nível de escolarização, mas sim de mostrar as potencialidades possíveis quando, concomitantemente com a alfabetização, ocorre o letramento, tornando a prática pedagógica um fazer significativo.

Com a invenção do termo letramento, a alfabetização ficou meio que descaracterizada, como se fosse um ato mecânico de ensinar e de aprender a ler e a escrever, e o primeiro ficou visto de forma equivocada como o “salvador da pátria”, sendo assim os sujeitos poderiam ser alfabetizados apenas entrando em contato com os diferentes tipos de textos expostos na sociedade.

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. (SOARES, 2003, p. 9)

A discussão sobre a alfabetização ficou para segundo plano, como se essa não tivesse o seu devido e proeminente valor na aquisição da leitura, da escrita e no seu uso social. É necessário alfabetizar e para isso é preciso preparo devido ao seu alto índice de complexidade e de especificidades. Para Soares (2003), ser alfabetizado é adquirir um conjunto de habilidades de natureza confusa, conseguir relacionar grafemas a fonemas, significa um progressivo domínio de regularidades e de irregularidades da língua falada e escrita.

Alfabetizar de forma mais extensa desvia do ato automático de decodificar uma língua através da sua escrita. Nesse aspecto, entra o letramento como peça fundamental de atribuir significados a esse processo, sabendo-se que varia de cultura para cultura devido às variedades linguísticas, que muitas vezes não são respeitadas no processo de escolarização. Alfabetizar requer respeito às variedades linguísticas e o letramento pode ser uma ferramenta para vencer as “inocências” das simplistas formas de se alfabetizar apenas para se aprender a ler e a escrever, como se a escrita não tivesse uma função social intrínseca.

Aqui está o ponto chave do letramento, não é apenas a garantia dada aos sujeitos de participarem do processo de escolarização, vai além, ultrapassa os muros da escola e da ingenuidade política e social. É o empoderamento através da reflexão, coisa que a leitura e a escrita podem facilitar ainda mais, quebrando o julgo da indiferença e da desvalorização das culturas populares.

Imbricada à alfabetização letrada está a valorização das culturas, rompendo com práticas etnocêntricas e respeitando a livre expressão. Isso se dá não como forma de reforçar a propagação da ignorância, da falta de contato com novos conhecimentos e costumes, não significa ficar estático na existência de pequenos grupos, aqui se trata de trabalhar com a realidade do aluno. Tal como Paulo Freire propõe, a alfabetização deve partir das histórias reais da vida dos educandos, fazendo com que estes se sintam parte inerente do processo, assim a aprendizagem é mais expressiva.

A alfabetização de uma pessoa, após já ter entrado na juventude, representa um significado mais amplo do que quando ocorre na infância, uma pessoa adulta vai à escola por estar interessada em adquirir habilidades de leituras que não conseguiram sozinhas, sem a ajuda de facilitadores ou de tutores, como aconteciam algumas décadas atrás, nas quais se aprendia a ler com a ajuda de tios ou de pessoas mais instruídas neste aspecto. Nesta fase da vida, estudar não representa apenas uma possível qualificação para o mercado de trabalho, que, em uma sociedade extremamente capitalista, torna-se os meios e os fins educativos.

Ser alfabetizado significa tornar-se um sujeito de direitos, iguais aos outros cidadãos que utilizam da letra. É uma forma de se tornar autônomo em meio a uma sociedade individualista, que vive em um ambiente de correria diária para a sobrevivência financeira. Contradizendo a essa mesma sociedade, o ato de alfabetizar não deve reforçar a ideia de individualidade e sim de mutualidade entre os sujeitos.

As especificidades da alfabetização de jovens, adultos e idosos estão enlaçadas nas especificidades das camadas populares, que são completamente adversas às das classes economicamente privilegiadas. Campesinos, jovens, adultos e idosos, são portadores de uma linguagem diferenciada, peculiar, que deve ser respeitada, são frutos do seu meio de trabalho, da sua cultura local, do seu seio familiar e das interações que fazem, então, porque não respeitar esses aspectos na escola como fonte de aprendizagem? Descartar os saberes populares torna-se um meio de negligenciar o que o outro produz, como se esse outro não fosse capaz de contribuir propositivamente na produção do conhecimento.

O desenho de uma proposta educacional que oculta uma cultura em detrimento da outra se transforma em algo passível de alienação, aliena os sujeitos, seus desejos, suas

individualidades e sua cultura. Pois, mesmo que não sejam alfabetizados, todos são capazes de inferir discernimentos, são dotados de uma capacidade de ler e de interagir com a sociedade.

Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez esta relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência (...). (TFOUNI, 2006, p. 27).

O letramento deve propiciar a liberdade dos sujeitos. A educação pública da EJA deve oferecer meios para que as pessoas afirmem a sua cultura, não vestindo uma cultura alheia à sua vida, importada ou produzida para o apagamento da sua história. A alfabetização letrada é, na verdade, um mecanismo de afirmação social, possibilitando que a história dos sujeitos, antes marginalizados, fique registrada, defendida e respeitada, só assim esses grupos poderão atuar na sociedade, rompendo com as barreiras das desigualdades sociais. Esse poder só é admissível através do conhecimento, conhecer de forma crítica os “inimigos” sociais (preconceitos, arbitrariedade na distribuição da renda, desvalorização profissional etc.) para vencê-los.

Uma escola que pauta as suas ações em práticas humanizadoras torna-se uma mediadora da produção e da disseminação de conhecimentos a favor dos que nela estão inseridos. O contrário recai na educação bancária, depositária de conhecimentos prontos e acabados na cabeça dos estudantes de forma acrítica, desconsiderando histórias de vida. Práticas excludentes se perpetuam por meio do currículo oculto, pelo não explícito ou documentado, mas se estabelecem por meio de ações educativas a serviço da alienação, mesmo que não se perpetuem de forma intencional, ou pela inabilidade de se ser um educador, animador social compromissado com a superação do sistema opressor-oprimido.

De modo a pensar possibilidades de ação da escola e da educação por um viés libertador, como acima defendido, e agente de transformação, é necessário estabelecer um diálogo com os estudos de Paulo Freire e de Myles Horton.

É fato que a sociedade se reproduz, porém a reprodução a que Althusser (1985) se refere não é estanque, só acontecendo na via dominante-dominado. Pensou-se então em uma escola da pedagogia do oprimido, feita pelo povo e com o povo. Ideia defendida por Freire e Horton (2003), vislumbrando a educação como ato político possível de mudanças sociais. Na

obra “O caminho se faz caminhando”, somos convidados, por Freire e Horton, a fazer parte de um diálogo que apresenta ideias cruciais para uma educação libertária e as possíveis mudanças que ela é capaz de propiciar.

O sistema educacional, fechado em burocracias, molda os indivíduos de forma a não lhes garantir a liberdade. “A intimidade do sistema escolar é tão burocratizada que às vezes nos desesperamos; isto é, depois de dois, três, quatro, dez anos de trabalho, ainda não vemos resultados finais de nossos esforços e começamos a não acreditar mais” (FREIRE; HORTON 2003, p. 194). Na contramão, pela implantação de uma educação contra-hegemônica, torna-se necessária a proposição de diretrizes flexíveis, concebendo a educação como ato político, entrelaçando, assim, alfabetização e letramento.

5.6.1 A influência das tematizações: as unidades temáticas

Os conhecimentos eleitos como formativos, discriminados por áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais, respeitando a transversalidade do letramento e da vida no campo, devem partir das unidades temáticas e não mais de conteúdos, estes são os meios formativos, os fins são a consciência político-social, a criticidade e a autonomização.

As unidades temáticas partem de uma ideia dispare de unidades letivas. As unidades letivas são norteadas por conteúdos programáticos, estão a serviço da avaliação que gera uma nota para alimentar o sistema. De forma regular, uma unidade letiva corresponde a aproximadamente 3 meses, sendo o estudante submetido a provas escritas e trabalhos.

Na perspectiva aqui apresentada, no trabalho por temas geradores, as unidades temáticas visam à promoção de um ensino mais contextualizado, sem deixar de atender às perspectivas de formação almejadas pelos alunos (ler e escrever bem, de acordo as normas da Língua Portuguesa), essas possibilitam maior entrelaçamento entre a decodificação, a criticidade e o letramento.

Além de proporcionar um ensino mais elaborado, compromissado e planejado, as unidades temáticas permitem a execução de uma proposta pedagógica transdisciplinar. Em recente formação de educadores para construção da Proposta Pedagógica da educação do campo de Amargosa, foram elencadas as principais unidades temáticas que traduzem a

identidade do camponês amargosense, vale salientar que a comunidade também se fez presente na formação.

Tabela 2
Unidades temáticas constituintes do currículo da EJA do Campo.

Ensino	Unidades temáticas	EJA-Níveis de Ensino
Fundamental	I. Movimentos sociais e políticas públicas	Nível I
	II. Meio ambiente e desenvolvimento: sustentabilidade, agronegócio e agroecologia	
	III. Trabalho no campo: manejo inteligente do solo; tecnologias; desenvolvimento econômico;	
	IV. Expropriação;	
	V. Projeto de vida e violência no campo;	Nível II
	VI. Saúde e sexualidade;	
	VII. Diversidade cultural;	
	VIII. Relações étnicas e identidade.	

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As formações para o trabalho docente em EJA e o conhecimento das turmas, por meio de pesquisas e de diagnósticos, darão subsídios para a seleção dos conteúdos formativos e das práticas pedagógicas mais adequadas para a formação crítico-social e para a valorização identitária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu rever alguns aspectos que interferem direta ou indiretamente na Educação de Jovens e Adultos, assim como na Educação Básica do Campo. Refletiu-se sobre o percurso histórico, analisando-o não de forma ingênua, mas buscando-se perceber quais as intenções de cada programa e o porquê de tantas interrupções e, ainda, no que isso interfere na educação dos dias atuais. Este trabalho também permitiu identificar algumas das ideologias que perpassam esse processo e a qual serviço está a EJA nas comunidades rurais, se para

promover uma formação que vise uma participação mais atuante dos sujeitos na sociedade ou se visa apenas a diminuição das taxas de analfabetismo, melhorando os índices de desenvolvimento do país no que se refere a dados quantitativos.

Identificou-se que a Educação Básica do Campo foi construída pela força dos movimentos sociais do campo, desnudando-se de um caráter ruralista, de uma educação apenas para instrumentalizar e evitar o fluxo migratório para as cidades, evitando assim possíveis infortúnios. A ideologia da Educação Campo sustenta-se na ideia de respeito ao direito a uma educação identitária, que valorize a vida e as produções históricas, sociais e culturais inerentes ao campo.

Após as discussões, percebeu-se a necessidade de mecanismos e de dispositivos que legitimem e que fundamentem a EJA do campo, por um viés biocêntrico. Nessa seara, apresenta-se o currículo escolar como principal dispositivo balizador da valorização das identidades no processo educativo em EJA. Este está intimamente ligado com a formação social, um dos elementos indispensáveis para a consolidação de uma educação da vida e não mais para a vida. Nesse sentido, o currículo irá atuar como um facilitador de *praxis* educativas que atuem como mecanismos de afirmação dos sujeitos, enquanto perpassar pelos ideais de humanização.

Essa nova perspectiva de educação campesina perpassa pela valorização da alteridade e da identidade de seus sujeitos, especificidades essas que se entrelaçam a uma perspectiva intertranscultural de currículo. Os conhecimentos eleitos como formativos no currículo intertranscultural devem partir de um sistema complexo de pesquisa da vida dos sujeitos, pensado a partir de temas geradores retirados dos conflitos e demais vivências da vida do educando, atores e atrizes curriculantes da EJA do campo, o que permite processos de protagonismos e de autonomização dos campesinos.

Tendo em vista a ideia de um currículo humanizado, partiu-se para a escuta dos maiores interessados, os campesinos estudantes e os agentes educativos, educadores e para a leitura de documentos. A partir dos dados analisados, foi possível identificar uma ausência de dispositivos legais na instituição escolar que contribuíssem na fundamentação da Educação do Campo na modalidade EJA, observou-se a presença de uma Proposta Pedagógica arquivada na Secretaria Municipal de Educação, entretanto, unificada, urbana e rural. A necessidade de um currículo para Educação Básica do Campo na modalidade EJA é latente, sendo assim a proposição de um currículo intertranscultural por meio de temas geradores é um proposta justa.

As informações coletadas por meio da escuta dos camponeses e dos educadores forneceram subsídios para a construção de diretrizes curriculares sustentadas em uma educação popular de valorização de seus sujeitos.

Por meio desta pesquisa, foi possível promover debates, nos quais sujeitos, antes silenciados, os estudantes adultos, tiveram o direito à fala respeitado. Os diálogos estabelecidos por meio de conversas e de oficinas foram cruciais para conhecer quem são esses sujeitos, como sobrevivem sem poder compartilhar da leitura e da escrita e quais os anseios que os conduziram a buscar a educação escolar.

Ao escutar as falas, explícitas e implícitas, e os posicionamentos, foi possível adentrar um pouco na vida do estudante camponês, desvelando o seu mundo, conheceu-se um pouco dos seus sonhos, trabalho, crenças, sucessos, fracassos, aprendizagens escolares e projeções do que ainda esperam adquirir de conhecimento de base escolar.

Por outro lado, também estabeleceu-se contato com as aspirações dos docentes em EJA, notou-se que estes possuem formação acadêmica, estão em contato com sólidas fundamentações teóricas sobre educação, entretanto, traçam reflexões de que os conhecimentos que dispõem acerca da educação são deficitários do debate em EJA, ressaltam que não possuem um aporte de formação que contribua com a *praxis* educativa de adultos em um contexto camponês.

Após as informações analisadas, pode-se considerar que a educação dos adultos camponeses deve ser construída com base nos princípios da dialogicidade e da coletividade, fundamentada em documentos institucionais como o currículo escolar. Tratando-se de currículo, este deve estar em consonância com o que o camponês busca por meio da educação formal, que não é apenas ler e escrever, vai além, está atrelado às funções sociais, tais como contribuir no trabalho, usufruir dos benefícios sociais, a exemplo de ter o direito legal de dirigir, enfim, assumir papéis de protagonismo nos movimentos sociais, nas entidades religiosas, dentre outras atividades que só são possíveis se o sujeito tiver acesso à letra e à criticidade, promovido pelo poder de interpretação e do debate, atos de currículos de responsabilidade social da instituição escolar.

Por fim, a pesquisa intitulada “Currículo e identidade camponesa na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa-BA” permitiu uma reflexão mais aprofundada da minha prática docente em EJA, no contexto camponês, além de alargar meu entendimento teórico referente à modalidade. Um ato reflexivo que deve permear a *praxis* de todo educador pesquisador, atividade que deve acompanhá-lo ao longo da carreira, independentemente das exigências de formação acadêmica.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARGOSA. **Projeto político pedagógico**. Núcleo 3. Secretaria Municipal de Educação. Amargosa, 2011-2015.

ANTUNES, Ângela Maria Biz Rosa. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2008.

APPLE, Michael W. **A política do Conhecimento Oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-87.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias atuais. Brasília: UCB, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2008.

_____. **Parecer nº. 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 03 nov. 2014

_____. Alfabetização solidária. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo: Unimarco, v. 4, n.4, 2004.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Brasília, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/Incra. **Sistema Nacional de Cadastro Rural**. Brasília, 2009.

BONETI, L. W. **A agricultura camponesa hoje e o seu caráter educativo**. In: MIRANDA, S. G; SCHWENDLER, S. F. V. I. (Orgs.) **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Curitiba. Ed. UFPR. 2010.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania e direitos: aproximações e relações**. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Orgs.) **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, Roseli Salette; KOLLING, Edgar Jorge; OSFS (Orgs.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 2005.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Organização de Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Lúcia Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais de educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania; perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

GALLIFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, Abril/2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. **Quem precisa da Identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: <<http://docvirt.no-ip/asp/iphan.asp?pesq=Identidade+cultural+e+di%20Eispora&bib=revistasT>>. Acesso em: 18 nov. 2014

JEZINE, Edineide. **Currículo e movimentos sociais: novas perspectivas a velhos desafios**. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Recife, 2006. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf901/curriculo-e-movimentos/curriculo-e-movimentos.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

JOIA, Orlando; PIERRO, Maria clara Di; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 21 n. 55, novembro/2001.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEAL, Telma Ferraz. **O planejamento como estratégia de formação de professores**. In: BRASIL, Ministério da Educação. (Org.) **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: MDA, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PACHECO, Jane Adriana V. R. **Ser e não ser, eis a questão! Identidades e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural.** In: NEVES, Josélia Gomes *et al.* (Orgs.) **Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais.** Porto Velho/RO: EDUFRO, 2013.

PARENTE, Marta. O papel do projeto político-pedagógico na gestão democrática da escola. **Revista Gestão em Rede.** Brasília: consed, 2008

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficina pedagógica: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.ucs.br>. Acesso em: 02 jan. 2012.

SERAFIM, Cássio E. R.; SILVA, Marluce Pereira da. **O aluno da EJA num mundo letrado e Globalizado. Interface**, Natal, v.2, 2005. Disponível em: <www.spell.org.br/documentos/download/21326>. Acesso em: 02 jan. 2013.

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1988.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, I P. A. **As instâncias colegiadas da escola**. In: RESENDE, L. M.G de; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 113-126.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICAS, Maurilene de Souza. **Formação de educadores: aprendendo com a experiência**. In: BRASIL, Ministério da Educação (Org.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

WANDERLEY, L. E. W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada com os educandos da EJA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Amargosa ____ de _____ de 2014

Pesquisadora: Vilma Souza Conceição Santos

I IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Nome do entrevistado: _____

Profissão: _____ Idade: _____ anos

Nível de escolaridade (série/ano): _____

Local de moradia: _____

Renda familiar: _____

Quem é o responsável pela família: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Tem irmãos? () sim () não Quantos? _____

Seus irmãos estudam? Fale sobre a situação educacional de seus irmãos.

Tem filhos? () () não Quantos?

Eles estudam? Onde estudam? Em que série estão?

II O SUJEITO E O CAMPO

1. Há quanto tempo você mora na roça ou no campo?

2. Você gosta de onde mora? Gostaria de morar na cidade? Por que?

3. Gostaria que seus filhos morassem e trabalhasse na roça?

4. O que você sente em ocupar esse espaço? Enumere por ordem de importância:

() gosto porque é tranquilo

() as relações entre as pessoas são mais próximas e solidárias

() tem menos poluição

() é monótono

() não há muitas oportunidades de trabalho

() dificuldade de acesso às informações

() há discriminação com a gente do campo

() outros

5. Durante a sua vida quais atividades profissionais (trabalhos) já desenvolveu? Com qual atividade mais se identificou e por quê?

6. Qual a importância de um agricultor ou lavrador para o desenvolvimento da sociedade? E como essa sociedade trata esse agricultor ou lavrador?

7. Quais pessoas residem em sua casa? Quais funções e atividades desempenham? Qual o grau de escolaridade de cada um?

8. Quais espaços você frequenta ou participa em sua comunidade?

() Igreja () Venda/bar () Associação de moradores () Outro: _____

8.1 De qual forma e qual a importância da sua participação nesses locais?

9. Defina a qualidade de vida no campo na atualidade.

() Excelente () Bom () Regular () Ruim () Outro: _____

Justifique:

III O SUJEITO E A EJA

10. Como você, enquanto camponês e estudante, pode contribuir para melhorar essa qualidade de vida?

11. O que te motivou e te mantém motivado a continuar com os estudos?

12. Quais as principais dificuldades enfrentadas para vir estudar a noite?

() Cansaço devido ao trabalho na roça () Cuidar da família () Não consigo entender o que é ensinado () Outro: _____

13. Liste três ações promovidas no ambiente escolar que mudaram ou que contribuem para a sua vida na roça (campo) e na sociedade como um todo. (PRÁTICA)

14. Liste três ações promovidas pelo ambiente escolar que contribuíram para o seu entendimento sobre as questões sociais. (VISÃO DE MUNDO)

15. Quais os conhecimentos adquiridos por você na escola.

() Ler e escrever

() Refletir sobre a sociedade

() Solucionar cálculos matemáticos

() Debater sobre políticas públicas

() Discutir as formas de organização social e sindical do campo

Outros: _____

16. Pretende prosseguir nos estudos?

17. Como você se imagina dando continuidade aos estudos, cursando as séries finais da EJA, na cidade?

18. O que, para você, distingue o estudante de EJA da cidade do estudante de EJA na zona rural?

19. Quais elementos são necessários para que a EJA no campo possa melhor atender aos seus estudantes?

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com as educadoras da EJA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Amargosa ____ de _____ de 2014

Pesquisadora: Vilma Souza Conceição Santos

I IDENTIFICAÇÃO

Nome do entrevistado: _____

Faixa etária () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () Mais de 61

Cargo: _____ Tempo de atuação: _____

Formação: _____ Onde mora: _____

Nível da EJA no qual atua: _____

Faixa etária dos alunos: _____

Renda familiar: _____

II O SUJEITO QUE ATUA NA EJA CAMPO

1. Como se deu sua inserção na EJA do campo?

2. Como você se sente enquanto educador de EJA no campo?

3. Na sua opinião, qual o perfil necessário para ser educador de EJA do campo?

4. Quais fatores lhe conduziram a trabalhar na EJA do campo? Ou a ser um gestor de uma escola campesina? Especificar tempo de atuação.

() Escolha pessoal

() Oportunidade de trabalho

() Vocação

() Formação na área

Outros: _____

III A REALIDADE DA EJA CAMPO

5. O que você entende por campo e como o diferencia da cidade?

6. Como esta concepção respalda sua prática?

7. Qual o perfil da comunidade do entorno da escola?

8. Quais espaços os educandos da EJA da escola na qual você atua costumam frequentar ou participar na comunidade?

() Igreja () Venda/bar () Associação de moradores () Outros:

8.1 Quais os impactos dessa participação dos estudantes no trabalho desenvolvido por você na formação dos mesmos?

9. Quais as principais ações promovidas no ambiente escolar que contribuem de forma positiva na vida dos estudantes camponeses?

10. Quais os principais motivos que atraem os sujeitos do campo a se desafiar em um estudo noturno em turmas de EJA? Como essa motivação se materializa nas ações desenvolvidas na escola?

11. Quais documentos você considera essenciais para fundamentar a EJA do campo?

12. Quais conhecimentos e aspectos você considera válidos e necessários para a construção de um currículo da EJA do campo? O que e quem efetiva a sua construção?

13. Quais ações ou atitudes você acredita que promovem o sucesso da EJA do campo?

14. Elenque ações educativas, promovidas pela escola, que fortalecem a participação ativa da comunidade local. De qual forma foi a participação e como o modo de viver no campo tornou-se presente?

15. Enumere as principais dificuldades para a EJA no campo?

16. Quais as possibilidades de solução? PROPOSTAS

17. Faça comentários adicionais, caso ache necessário:

APÊNDICE C – Plano geral das oficinas desenvolvidas com as educadoras da EJA



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

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: Currículo e identidade campesina na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa-BA

PESQUISADORA: Vilma Souza Conceição Santos

ORIENTADORA: Patrícia Lessa Santos Costa

CARGA HORÁRIA: 30 horas

2. APRESENTAÇÃO

As oficinas são atividades constituintes do projeto de intervenção, sendo responsáveis pela dialética entre currículo, identidade e processos formativos na EJA. Desenvolvidas de forma intencional, visam a que as discussões suscitadas conduzam a criação de um currículo, ou de bases curriculares, para educação de jovens e adultos do campo do Município de Amargosa-BA.

As oficinas se constituem em um momento de fundamental importância para a EJA, por apresentar uma linha de trabalho pautada em uma prática firmada na reflexão constante da ação, proposta esta baseada na pesquisa-ação crítica que “é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho.” (KINCHELOE, 1997, p. 180).

3. OBJETIVO GERAL:

Conhecer os princípios que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, inserida nas séries iniciais da Educação Básica do Campo, agindo de forma propositiva na construção de diretrizes que sustentem a criação de um currículo identitário para estudantes trabalhadores do mundo rural.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Criar um núcleo que potencialize debates e discussões sobre o direito à educação, focalizando as principais ações relacionadas com a educação de jovens e adultos do campo;
- Destrinchar leis e documentos que oficializam a EJA no Brasil;
- Compartilhar relatos de experiências que evidenciem as identidades dos estudantes campesinos na modalidade EJA;
- Conhecer métodos e mecanismos de construção de um currículo biocêntrico, humanizado, para adultos;
- Avaliar a proposta curricular da EJA do Município, no propósito de propor diretrizes curriculares para a EJA do Campo.

5. NÚCLEOS TEMÁTICOS

- Bases legais da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo no Brasil.
- Princípios da educação popular no currículo da EJA do campo.
- Bases curriculares da EJA do campo: potencialidades e desafios.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico da pesquisa-ação, foram consideradas como referências a dialogicidade, a problematização e a contextualização das práticas pedagógicas dos sujeitos, no intuito de se analisar os dispositivos educacionais que impulsionam o desenvolvimento de uma educação cidadã, tomando o currículo humanizado como base central nas discussões. Nesse sentido, diferentes procedimentos metodológicos serão vivenciados: a) relatos de experiências; b) exposição dialogada, a partir de obras indicadas para leitura; c) realização de “círculo de cultura”, com base nas entrevistas dos educandos e no método de Paulo Freire; d) elaboração de memórias dos encontros no diário de bordo dos participantes e; e) utilização de vídeos e de *power point* para dinamizar os encontros.

7. AVALIAÇÃO

Envolvida numa perspectiva processual, crítica e dialógica, a avaliação será traduzida por meio da elaboração de textos vinculados ao tema central de pesquisa e do preenchimento de questionários, refletindo sobre aspectos constituintes do objeto de investigação na trajetória das educadoras.

8. RECURSOS

Aparelhos de multimídia, livros, textos, quadro, pincel atômico, apagador, notebook, vídeos, fotografias e imagens.

9. CRONOGRAMA

PRIMEIRO ENCONTRO:

- **Tema:** De onde eu venho? Relatos de experiências do ser educador da roça.

- **Atividades:** a) dinâmica de apresentação; b) apresentação detalhada do objeto e dos objetivos da pesquisa; c) esclarecimentos acerca da proposta teórico-metodológica das oficinas e da avaliação; d) relatos de experiências dos participantes: história de vida e de inserção na EJA do campo.
- **Bibliografia:** PACHECO, Jane Adriana V. R. **Ser e não ser, eis a questão! Identidade e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SEGUNDO ENCONTRO:

- **Tema:** EJA do campo como direito humano.
- **Atividades:** a) exposição dialogada; b) trabalho em grupos, com roteiro de questões
- **Bibliografia:** BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1996.
Resolução CNE/CEB nº 01, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 nov. 2014
PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

TERCEIRO ENCONTRO:

- **Tema:** Currículos: identidades e relações de poder no campo.
- **Atividades:** a) roda de conversa: sondagem sobre os conceitos de currículo entre os cursistas; b) criação de palavras geradoras, a partir da discussão; c) grupos de trabalho.
- **Bibliografia:** APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57
MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

QUARTO ENCONTRO:

- **Tema:** Educação popular: contribuições de Paulo Freire para o currículo da EJA
- **Atividades:** a) palavras geradoras: as contribuições de Freire para a EJA; b) organização de círculos de cultura, a partir das obras de Freire; c) escrita das reflexões realizadas nos círculos de cultura; d) socialização.
- **Bibliografia:** BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1996.
FREIRE, Paulo. **Ação cultural como prática da liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

QUINTO ENCONTRO

- **Tema:** Proposta curricular da EJA do Município de Amargosa: análise e proposições.
- **Atividades:** a) exposição dialogada dos princípios fundamentais do currículo da EJA no Município; b) grupos de trabalho a partir de roteiro: construção preliminar de diretrizes curriculares para a EJA do campo; d) socialização.
- **Bibliografia:** Proposta curricular da EJA do Município de Amargosa.