

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DEC
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

JOYCE CRISTINNE VIANA SANTOS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO:
Trajetórias marcadas e marcantes

JOÃO PESSOA - PB

2021

JOYCE CRISTINNE VIANA SANTOS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO:
Trajetórias marcadas e marcantes**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia à banca examinadora no Curso de Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Professora Doutora Marlene Helena de Oliveira França.

**JOÃO PESSOA - PB
2021**

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca da
UFPB.

S237e Santos, Joyce Cristinne Viana.

A educação de jovens e adultos do/no campo: trajetórias
marcadas e marcantes / Joyce Cristinne Viana Santos. -
João Pessoa, 2021.

42 f.

Orientação: Marlene Helena de Oliveira França.

Monografia (Graduação em Pedagogia - Educação do Campo)
- UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do campo.
3. Currículo. 4. Metodologias de ensino. I. França,
Marlene Helena de Oliveira. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

À minha família, minha razão de viver.

*“Quando o homem decidir reformar a sua
consciência, o mundo tomará outro roteiro.”*

Maria Carolina de Jesus.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar força e sabedoria para alcançar este sonho.

A minha mãe, uma mulher forte e guerreira, por ser minha fortaleza, meu ponto de paz, por tudo que superamos juntas ao longo desta caminhada.

A meu pai por tudo que faz pela nossa família e por todo amor e apoio que me dá.

Aos meus irmãos, meus melhores amigos, meus companheiros, por todo incentivo e palavras de conforto que me deram.

Aos meus colegas de curso, em especial minha amiga Nayanny Félix, por todo o companheirismo e amizade que construímos ao longo dessa jornada.

A minha professora orientadora Professora Marlene França pela paciência e dedicação para me ajudar e orientar em tudo o que estava ao seu alcance.

A todos os professores do curso que direta e indiretamente contribuíram com tanto empenho para o aperfeiçoamento da minha futura profissão, em especial o professor Luís Gonzaga, que nem sabe, mas suas sábias palavras lá no início do meu curso, fizeram eu me apaixonar pela Educação de Jovens e Adultos e querer me aprofundar ainda mais nesta modalidade de ensino que se faz extremamente necessária na vida de pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir os estudos na idade adequada, mas que têm histórias de vida extraordinárias, de muita luta e superação.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO:

Trajetórias marcadas e marcantes

RESUMO: Este trabalho monográfico apresentado ao curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba versa sobre a educação para jovens e adultos destinada a moradores do campo, com a finalidade de discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelos povos afastados da área urbana, na busca por uma educação de qualidade, seja no e do campo. A pesquisa tem por objetivo principal refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e como esta vem sendo ofertada para as pessoas que vivem no campo. Para isso, faz-se um breve resgate da história da educação de jovens e adultos e da educação do campo, destacando seus marcos legais, currículo e métodos pedagógicos utilizados pelos professores de EJA no campo. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica, com aprofundamento da temática, tendo em vista que a pesquisa de campo e a entrevista com os participantes do estudo foram inviabilizados em razão da pandemia. O estudo constatou que ao longo dos anos a educação do campo obteve muitos avanços significativos, porém, ainda há muitos desafios para que esta se consolide e receba o devido reconhecimento, valorizando a luta de um povo para ter uma educação contextualizada a partir de suas vivências.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do campo. Currículo. Metodologias de Ensino.

EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS FROM / IN THE COUNTRYSIDE: Marked and memorable trajectories

ABSTRACT: This monographic work presented to the Pedagogy course with a deepening area in Rural Education at the Federal University of Paraíba is about education for young people and adults for rural citizens, with the purpose of discussing the difficulties faced by people far from the urban area, in the search for qualified education, both in and of the countryside. The main objective of the research is to reflect on Youth and Adult Education and how it has been offered to people living in the countryside. For this, a brief review of the history of youth and adult education and rural education is made, highlighting its legal frameworks, curriculum and pedagogical methods used by EJA teachers in the countryside. Methodologically, it was opted for the bibliographical research, with a deeper understanding of the theme, considering that the field research and the interview with the study participants was not possible due to the pandemic. The study found that over the years the education of the countryside has advanced, however, there are still many challenges for it to consolidate and receive due recognition, valuing the struggle of a people to have an education contextualized from their experiences.

Keywords: Youth and Adult Education. Countryside education. Curriculum. Teaching methodologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	13
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Conceitos e concepções	16
2.2 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS...	20
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS	26
3.1 O ALUNO DA EJA DO/NO CAMPO: Recortes de suas histórias de vida	31
3.2 CURRÍCULO E MÉTODOS PEDAGÓGICOS DA EJA DO/NO CAMPO	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

A educação é à base da sociedade. Por meio dela que o país prospera e, no Brasil, como em vários países em desenvolvimento, ela ainda está bastante esquecida e atrasada. As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a várias causas e razões, que se apresentam de maneira diferenciada em cada aluno. Estas dificuldades podem ser associadas com pontos de vista cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógico e, até mesmo, a falta de estímulos, podendo levar o aluno ao fracasso escolar.

Os infinitos obstáculos que levam o aluno a desistir de estudar, em todos os níveis de ensino, vêm se tornando um problema cada vez maior em nossa sociedade. Todos os alunos, quando iniciam sua vida escolar procuram desenvolver-se cognitivamente, para que progridam não só em seu meio escolar, como também incluam-se na sociedade como seres humanos pensantes e capazes de refletir criticamente.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integra um público bastante heterogêneo, que tem conhecimentos e insuficiências diferentes, as quais precisam ser levadas em conta em qualquer análise ou estudo que se pretenda realizar acerca da temática. Sendo assim, os professores precisam tornar suas práticas pedagógicas mais flexíveis para que abranjam todas as realidades vivenciadas pelos alunos, visto que todos eles estão ali para recuperar o aprendizado que, de certa forma, foram privados de ter acesso em algum período de suas trajetórias de vida.

Entretanto, quando se analisam os currículos dos programas de EJA, o que se constata é uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular, tais como sua organização nas disciplinas e sequenciação. São poucas as experiências que inovam nesse sentido, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos se diferencia da educação regular, pois têm finalidades e especificidades diferentes, esta modalidade necessita de professores qualificados que não apenas supram ou compensem a falta de escolaridade do aluno e, sim, que garanta sua permanência na escola e que continuem seus estudos, visto que muitos fatores contribuíram para que estes alunos abandonassem seus estudos, sejam estes fatores sociais ou econômicos, por exemplo: ter que trabalhar para ajudar no sustento familiar, ajudar no cuidado de irmãos, gravidez não planejada, e até mesmo, dificuldades de diferentes naturezas que impediram o acesso à escola.

Diante disso, este trabalho monográfico, apresentado a banca examinadora do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, versa sobre a Educação de Jovens e Adultos direcionada a pessoas oriundas do campo, que, mesmo hoje em dia, com tantos avanços em nosso sistema de ensino, ainda é, em sua maioria, uma população carente de políticas públicas que favoreçam a oferta de ensino do/no campo. Tem por objetivo principal refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a educação do/no campo. E tem por objetivos específicos: discutir as políticas públicas voltadas para a EJA do/no campo e analisar o currículo e as práticas utilizadas em sala de aula pelos professores/as da EJA do/no campo.

Durante meus estágios supervisionados, todos realizados na EJA, percebi que nas turmas há muitos alunos matriculados, porém, a realidade em sala de aula é totalmente diferente. As/os professoras/os enfrentam problemas de diferentes tipos para manterem os alunos frequentando as aulas. Estes problemas acabam se transformando em sérios obstáculos para as/os professoras/os realizar o trabalho pedagógico em sala de aula, sobretudo em razão da existência de um grande rodízio¹ de alunos.

Os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, hoje em dia, buscam, em sua maioria, uma realização pessoal que está relacionada à compreensão do mundo através da leitura e escrita. Diante disso, a garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes da EJA deve ser o objetivo de toda a sociedade, e isso só será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas (GAGNO; PORTELA, 2003).

Alguns professores vinculam a evasão dos alunos nas turmas da EJA ao trabalho, tendo em vista que muitos deles são ocupados o dia todo e ficam desmotivados para frequentarem a escola no horário noturno. A partir desta concepção, a função dos professores desta modalidade assume uma importância ainda maior, no sentido de aumentar o interesse dos alunos, observando e entendendo suas dificuldades e, assim, pensar e repensar suas ações em sala de aula.

Diante disso, destaco o interesse por esta pesquisa como a motivação para investigar esta modalidade de ensino que se faz tão necessária na vida de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade certa, desta forma, é imprescindível planejar os conteúdos e as atividades adequadas ao público atendido, entre outros aspectos, utilizar os materiais e

¹ Utilizo aqui a expressão “rodízio” me referindo a problemática de que nem todos os/as alunos/as conseguem frequentar as aulas diariamente. Então, a turma, inconscientemente, reveza os dias que comparecem as aulas.

recursos disponíveis e adequados para dinamização das aulas, estabelecendo um elo entre os saberes formais e os saberes dos alunos.

No contexto social, muitas vezes podemos nos deparar com situações de sujeitos que, por algum motivo, abandonaram seus estudos precocemente sofrem algum tipo de preconceito, o que faz com que, infelizmente, alguns optem por trajetórias marginalizadas, sejam elas: o mundo das drogas, do roubo, da prostituição, entre outras. A falta do estudo faz com que o indivíduo tenha seu trabalho menosprezado, diminuído, mesmo ele tendo todo o conhecimento do que faz.

A Educação do Campo é uma educação designada para suprir a carência da população do campo visando garantir uma educação que seja libertadora e conscientizadora, de maneira que os sujeitos pertencentes do campo se vejam como agentes formativos de seu próprio destino, capazes de lutar por seus direitos de maneira digna e justa.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que teve a pretensão de investigar na literatura especializada, a problemática acerca da Educação de Jovens e Adultos do/no campo. Para isto, escolhi como autores centrais para apoiar nosso trabalho: Arroyo (2001), Caldart (2004), Freire (2006), Gadotti (2011), Molina (2003), Paiva (2003), dentre outros.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa foi definida como sendo uma pesquisa exploratória, onde, segundo Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Para uma melhor compreensão do tema, este trabalho monográfico está dividido da seguinte forma: No primeiro capítulo é abordado o conceito da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, será feito um breve percurso histórico do tema. Já no segundo capítulo tratarei da Educação do Campo, sua definição, seus marcos legais e o sujeito da EJA no campo. Discutirei também, ainda no segundo capítulo, sobre o currículo da Educação do/no Campo e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores da EJA do/no Campo. Por fim, apresento as considerações finais a respeito do tema e dos objetivos apresentados, bem como, minhas concepções construídas ao longo do curso e elaboração deste trabalho de conclusão.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Desde o período colonial no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos já apresentava seus primeiros passos através dos Jesuítas que se empenhavam em alfabetizar indígenas, porém essa educação tinha um caráter muito mais religioso que educacional, já que os Jesuítas acreditavam que precisavam ensinar os indígenas a ler e escrever para facilitar não só a conversão ao catolicismo, como também para que os trabalhadores seguissem as exigências do Estado (CUNHA, 1999).

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos do Brasil. Com isso, a educação de jovens e adultos passa a fazer parte das responsabilidades do governo. Durante o período imperial foram abertas escolas de ensino noturno para adultos analfabetos, mas, a organização era de acordo com os interesses dos governantes, fazendo com que a oferta desta educação ficasse restrita a população com mais poderes aquisitivos. Com a promulgação da Constituição Imperial de 1824, todos os cidadãos passam a ter garantia de uma instrução primária gratuita (STRELHOW, 2010).

Porém, de acordo com Scortegagna e Oliveira (2006, p. 2), na prática esta lei não passou do papel, por vários motivos:

[...] primeiro, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, aquela das elites econômicas; em segundo lugar, porque coube a responsabilidade de oferta da educação básica às Províncias que, com poucos recursos, não podiam cumprir a lei, permanecendo sob responsabilidade do governo imperial a educação das elites. Percebemos que o ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos.

No ano de 1889 inicia-se, no Brasil, o período republicano com a proclamação da república. A partir de 1930 a Educação de Jovens e Adultos, aos poucos, começa a ser vista e valorizada na história da educação do Brasil com o início da consolidação do sistema público de ensino. O primeiro Plano Nacional de Educação que abrange especificamente a educação de jovens e adultos, de maneira mais sistematizada, foi criado em 1934. O plano previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas (STRELHOW, 2010).

No ano de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cuja missão era subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. (BRASIL, 2015) E, partir deste, em 1942, foi desenvolvido o Fundo Nacional do Ensino Primário. Este

fundo era destinado para a criação de programas de ampliação e inclusão do ensino supletivo para adultos e adolescentes. Em 1945, foi estabelecido que 25% dos recursos deste fundo seriam utilizados para a melhoria da educação de jovens e adultos (STRELHOW, 2010).

Com o fim da Ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, o Brasil passou por uma grande redemocratização política, causando uma crise que atingiu todo o país. Neste momento, houve uma crença generalizada que a causa do baixo desenvolvimento econômico do país se dava em função do analfabetismo e as pessoas que eram analfabetas no nosso país acabaram sendo “culpadas” pela situação de crise que se alastrava pelo país (SOARES, 1996).

Neste cenário, foi pensado, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a intenção de erradicar o analfabetismo, visto que a UNESCO defendia a educação como um meio para o desenvolvimento das nações atrasadas. A campanha teve sua finalização na década de 50, porém o Ensino Supletivo implementado através da campanha, continuou sendo desenvolvido pelos estados e municípios (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006).

Com a chegada da década de 60, as reflexões e discussões propostas por Paulo Freire começa a ganhar forma no cenário da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, através destas, o educador propôs uma alfabetização de jovens e adultos que também fosse conscientizadora para que, futuramente ela se tornasse instrumento de libertação para as classes oprimidas pela sociedade. Até os dias de hoje, o método Paulo Freire de Educação Popular é um dos métodos mais utilizados e estudados para alfabetizar jovens e adultos (PAIVA, 2003).

Entretanto, o método Freire, após o golpe militar, recebeu diversas críticas políticas, uma vez que os governantes no poder não aprovavam a forma que se dava o ensino no método Freiriano, não era viável para o governo que as pessoas tomassem consciência de si e do mundo, era interessante para o governo militar apenas que, com a alfabetização dos jovens e adultos, a população aprendesse apenas a ler, escrever e a matemática básica, ou seja, somente o necessário para que o país ganhasse mais eleitores (PAIVA, 2003).

Como tentativa de controlar as pessoas e “robotizar” a educação, o Governo Militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Um programa que também focava na aprendizagem da leitura, escrita e cálculos através de cartilhas, contudo, o que a diferenciava do método de Freire era o ensino mecanizado, sem qualquer comprometimento com a formação da criticidade e consciência do alunado (CUNHA, 1999).

Este programa de chegou ao fim em 1985, com o início da República Nova. O governo extinguiu a política de educação de jovens e adultos do período militar, decretou o fim do MOBRAL e criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Esta Fundação tinha o objetivo de apoiar em caráter técnico e financeiro alguns programas de educação básica de jovens e adultos, elaborados pelos governos municipais e/ou estaduais.

Uma nova constituição foi publicada em 1988, intitulada Constituição da República Federativa do Brasil. Nela, o Estado passa a ter o dever de garantir o ensino fundamental gratuito para todos, incluindo a EJA, destacado em seu artigo 208, que nos diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi um grande avanço para a história da educação brasileira. Nesta Lei podemos perceber uma definição mais clara em relação à EJA enquanto modalidade de educação básica que valoriza a historicidade cultural de seus sujeitos.

No ano de 2003, durante o governo Lula, a meta de erradicar o analfabetismo em quatro anos foi estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC). Para alcançar esta meta o governo criou o programa Brasil Alfabetizado, programa este voltado para a educação de jovens, adultos e idosos. De acordo com o MEC:

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. (BRASIL, 2018).

Em 2005, após uma decisão governamental, foi criado e desenvolvido pelo Ministério de Educação, o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa pretendia atender a demanda de jovens e adultos pela oferta profissional técnica de nível médio, integrando-os.

A educação de jovens e adultos obteve muitos avanços desde sua primeira aparição no período colonial, avanços estes que são resultados de muitas lutas e reivindicações em prol do direito a educação para todos. Mas, infelizmente, apesar de tudo ainda temos um número

na casa dos milhões de pessoas analfabetas em nosso país e muitas iniciativas governamentais não saem do papel.

Diante do panorama atual da educação, podemos perceber que a EJA nunca foi vista e tratada como prioridade de nenhum governante e mesmo quando decisões a favor desta educação são estabelecidas, quase sempre há um interesse da classe dominante por trás disto, visto que há sempre demanda de uma mão de obra qualificada que contribua com o crescimento da economia.

Chegando aos dias atuais, podemos constatar que, ao longo dos anos, a educação de jovens e adultos obteve avanços significativos do ponto de vista social e educativo. A educação de jovens e adultos, no nosso país, foi construída e moldada sob muitas críticas de uma parte da sociedade que não a via como uma ferramenta de transformação social.

A educação voltada para jovens e adultos representa a possibilidade de mudança, de oportunidades e de realização pessoal e profissional. E, mesmo após todos esses anos, a EJA ainda é vista através de olhares carregados de preconceitos e seus sujeitos, em sua grande maioria, são estereotipados como seres marginalizados e ignorantes, tornando-os desacreditados e discriminados.

Podemos perceber, também, que esta modalidade de ensino, de acordo com a história, tem um papel secundário no que diz respeito à educação brasileira, ou seja, ainda temos um longo caminho a percorrer para atingirmos uma educação justa e igualitária para todos, onde esta reconheça e considere as vastas vivências e leituras de mundo de seu público. E com isso, garantir a matrícula e permanência dos alunos nas Escolas.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Conceitos e concepções

A educação é um direito de todos. Na Constituição Federal, o artigo 205 nos fala que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Entretanto, muitos jovens e adultos não conseguiram, por algum motivo, exercer esse direito na idade adequada, então, com o intuito de minimizar a desigualdade social e proporcionar a conclusão da educação básica, estes jovens e adultos procuram a EJA, uma modalidade de ensino que abrange a educação básica, ensino fundamental e médio, é

estabelecida por lei e seu público alvo são jovens e adultos que não conseguiram permanecer na educação básica na modalidade regular de ensino.

Freire (2006, p. 8) nos diz que, “aprender a ler, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” Sendo assim, um professor que estiver frente a uma turma de EJA, deve levar em consideração que estes alunos quando chegam a sala de aula não vêm sozinhos, eles levam na “mochila” muitas experiências, vivências e conhecimentos prévios que já fazem parte de sua trajetória de vida.

Então, o professor deve aproveitar tudo o que o aluno traz consigo e transformar estes conhecimentos prévios em temas facilitadores para auxiliar na assimilação de conteúdos. Assumindo, assim, que nós somos eternamente alunos da vida, estaremos sempre aprendendo e ensinando, ou seja, em constante aprendizado.

Diante disso Freire (1996, p. 10), adverte que:

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Há muitos alunos que buscam, ainda que tardiamente, retomar os estudos por meio da EJA para conseguir um emprego, uma melhoria em sua profissão ou, até mesmo, uma mudança de carreira. Muitas empresas exigem, no mínimo, a educação básica no currículo do candidato a vaga e, infelizmente, quando não se atesta escolaridade a maioria dos currículos são descartados sem qualquer chance, isso acarreta muito na vida de um aluno da EJA, pois, ele acaba precisando trabalhar informalmente e, muitas vezes, sua rotina cansativa, acaba atrapalhando os seus rendimentos escolares.

[...] São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar (PINHO et al, 2019, p, 205).

Esta modalidade de ensino deve levar em consideração a trajetória de vida do aluno, suas características individuais e seus conhecimentos que foram previamente construídos ao

longo de suas experiências cotidianas. Nesse contexto, são estabelecidas três funções para a EJA: função reparadora, função equalizadora e função permanente. (BRASIL, 2000)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 6), a função reparadora “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” Isto é, esta função reafirma que os jovens e adultos terão a possibilidade de ter acesso a um ensino que seja de qualidade, estes não poderão ter seus direitos, que são garantidos por lei, negados. Esta é uma situação onde se concretiza a presença de jovens e adultos nas Escolas, reconhecendo a igualdade de todos os indivíduos no que se refere às ofertas de crescimento social e cognitivo.

A segunda função é a equalizadora, como é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, p. 10, 2000), representa uma “promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.”

Esta função específica à necessidade de igualdade de oportunidades, na medida em que estas possam proporcionar novos horizontes na vida, como um todo, dos sujeitos que fazem parte da EJA. Partindo desta concepção, a EJA oferecerá grandes chances para que seus participantes sejam eles jovens ou adultos, de todas as faixas etárias, adquiram novos conhecimentos, habilidades e experiências que irão possibilitar a (re)inserção destes na sociedade de maneira integral.

A terceira e última função é a qualificadora ou permanente. Esta é considerada o próprio sentido da EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 10) explicita que “ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.” O documento ainda completa que “ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

Diante do exposto, podemos perceber como o papel do professor é imprescindível e faz toda a diferença para um aluno da educação de jovens e adultos e pode evitar situações de evasão ou, até mesmo, novamente um fracasso escolar. Uma grande parte das escolas que oferta a educação de jovens e adultos matriculam alunos nesta modalidade de ensino e

raramente, no que diz respeito à organização escolar e as práticas pedagógicas, levam em consideração as peculiaridades na vida de cada um desses educandos, suas experiências, suas vivências escolares anteriormente, a forma de assimilação de conteúdo que cada um traz consigo, entre outras.

[...] É impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1997, p. 70).

Todavia, um professor que leciona na EJA, e tem plena consciência de estar à frente de uma turma de EJA, tem a incumbência de abrir um novo mundo de informações e possibilidades para o aluno explorar e, assim, fazer com que ele amenize o sentimento de inferioridade e a insegurança não só em relação aos estudos, como a vida também. O acolhimento e o reconhecimento dos conhecimentos prévios do aluno pelo professor proporcionam a aprendizagem com maiores chances de sucesso, uma vez que o aluno se sente ouvido e valorizado, na medida em que os saberes vividos se unem com os saberes escolares.

Os jovens e adultos que procuram a EJA não chegam às salas de aulas sem conhecimento algum, pelo contrário, trazem uma enorme quantidade de conteúdos e conhecimentos, que vivenciaram ao longo de suas vidas de maneira informal. Diante disso, um professor da EJA tem o dever de preparar e oferecer um currículo em que os conhecimentos prévios que estes alunos adquiriram no decorrer da vida sejam o eixo central de tudo o que ele irá dialogar com os alunos, alunos estes que o professor deve ver como detentores de cultura e saberes populares que são os responsáveis por tudo o que sabem e acreditam.

Os educandos que frequentam a EJA, em sua maioria, chegam à sala de aula com vontade de aprender, com força de vontade de adquirir novos conhecimentos, são abertos e interessados nos conteúdos apresentados pelos docentes. Diferentemente de uma grande parcela dos alunos da modalidade regular de ensino, estes são fascinados pelos seus professores, eles veem seus professores com encanto em seus olhos, como um exemplo a ser seguido e, isto deve ser aproveitado pelo professor como uma estratégia para facilitar a quebra da barreira histórica criada com o intuito de estabelecer uma hierarquia aluno e professor.

Ao longo dos meus estágios supervisionados, feitos em turmas de EJA diferentes a cada período, pude perceber que há muitos professores lecionando na EJA que “caíram de paraquedas” nestas salas de aula, foram apenas direcionados para estas turmas, sem qualquer

preparo ou qualificação antecipadamente para enfrentar este desafio, o que acaba acarretando na reprodução de conteúdos e metodologias utilizadas com crianças, sem qualquer relação com o perfil e necessidades de uma turma de EJA.

A relação entre um aluno e um professor da EJA é totalmente diferente de uma relação professor e aluno da educação infantil ou ensino fundamental. Um professor da EJA precisa compreender o aluno como um todo, conhecer sua história de vida, o que cada um traz dentro de sua “mochila”, isto é, solidarizar-se com suas histórias de vida, para que o aluno se sinta acolhido e, conseqüentemente, desenvolvam uma relação de confiança mútua onde professores e alunos se respeitem e construam juntos uma nova etapa na vida de cada um destes educandos.

Sendo assim, o professor tem papel fundamental na vida de um discente matriculado nesta modalidade de ensino, pois precisa motivá-los a seguir em frente, insistir e persistir na continuidade e conclusão de seus estudos, para que eles almejem o que tanto sonham: crescimento pessoal e profissional e, através destes, garantam uma vida digna e justa para si e para sua família.

2.2 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos vem sendo desenvolvida no Brasil desde os primórdios da nossa história, mesmo que informalmente e para finalidades diferentes de hoje em dia, podemos afirmar que esta modalidade de ensino sempre existiu e vem acompanhando todas as mudanças da nossa sociedade até os dias atuais.

Perante o exposto, as legislações educacionais são essenciais para que a Educação de Jovens e Adultos acompanhe o desenvolvimento da sociedade, e, também, possibilite uma educação que seja transformadora para seus sujeitos, além de diminuir as taxas de analfabetismo no país.

A LDB 9.394/96 substituiu a denominação de Ensino Supletivo, anteriormente estabelecida pela Lei LDB 5.692/71, por Educação de Jovens e Adultos (EJA). A respeito disso Soares (2002, p. 12) reflete que:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

A EJA foi legalmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesta lei, a EJA é apresentada como uma das modalidades de ensino fundamental, integrando a educação básica. Com o intuito de fortalecer a educação de jovens e adultos e torná-la uma política de Estado (RIBEIRO, 2011).

A respeito do direito dos jovens e adultos a uma educação gratuita e de qualidade, o Artigo 37 da LDB afirma:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Diante disso, percebemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi pensada a partir da Constituição Federal de 1988, onde esta já estabelecia a obrigatoriedade da educação básica a ser oferecida gratuitamente pelo Estado como direito de todos os cidadãos, incluindo os que não obtiveram acesso na idade adequada. Porém, a LDB abre espaço especificamente para a educação de jovens e adultos, prevendo o reconhecimento desta modalidade de ensino que na Constituição Federal vem sendo tratada superficialmente.

Após a criação da LDB, longas discussões e experiências voltadas para a educação de jovens e adultos foram levadas em consideração pelo governo, para que, em 10 de maio de 2000, a Câmara de Educação Básica juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento (BRASIL, 2000, p. 05) estabelece que a EJA “é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”.

O documento ainda completa que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 05).

A partir desta concepção, a Educação de Jovens e Adultos, constitui um espaço de realização pessoal e profissional para aqueles que, de certa forma, foram excluídos das escolas. A EJA representa um território de luta e resistência de uma parcela da nossa população que o capitalismo e a classe dominante tentam oprimir.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos destacam a importância de considerar:

As especificidades de tempo e espaço para seus educandos; – O tratamento presencial dos conteúdos curriculares; – A importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; e – A formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA. (SEED-PR, 2006).

Estas diretrizes, que esclarecem os tópicos apresentados na LDB, torna mais amplo o sentido da EJA para além do direito de todos os cidadãos a educação, passando a compreender a educação como uma ação contínua, que se faz ao longo da vida. O documento também nos apresenta novos sentidos para a EJA através das funções reparadora, equalizadora e qualificadora, já citadas anteriormente.

Complementando as diretrizes anteriores e para estabelecer os princípios que regem a EJA a Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000 que, também, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamenta a EJA em todas as suas modalidades, definindo diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta da EJA, considerando o caráter próprio desta modalidade de educação. O documento estabelece como princípios da EJA a equidade, a diferença e a proporcionalidade.

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1).

Compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino na educação básica, o que se pretende com estes documentos é um ensino com planejamento específico e de qualidade e um corpo docente preparado e competente, que atenda as

necessidades de cada turma, de cada educando, para que através disto, sejam garantidas e concretizadas as funções e os objetivos da EJA integralmente.

Pensando na oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, em 2010, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, publicam a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010, que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Para as ações educativas o documento esclarece, em seu artigo 2º, que:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010).

De acordo com o documento, a oferta desta educação é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e deve ser desenvolvida juntamente com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária, com exceção das penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça.

Portanto, faz-se necessário pensar em uma educação para jovens e adultos em privação de liberdade que desenvolva, nestes sujeitos, a capacidade de refletir criticamente, conscientizando-os de sua realidade, pensar e repensar seus princípios e desejos, esta educação deve proporcionar aos educandos a chance da transformação de sua realidade e de reinvenção de seu mundo.

Em 2010, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, foi publicada a fim de instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Como está descrito no documento em seu artigo 1º, estas diretrizes deverão ser obrigatoriamente “observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.”. (BRASIL, 2010, p. 1)

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe à institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, p. 1).

A partir desta concepção, a garantia da oferta de educação para jovens e adultos vai além de uma política governamental, é um direito conquistado, através de muitas lutas, pela nossa sociedade e que deve ser garantido com qualidade e respeito a esta parcela da população, que tanto sonha em conquistar sua autonomia no mundo.

Alguns anos mais tarde, em 2016, através da Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016, foram definidas as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O documento, no que diz respeito ao atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, apresenta os seguintes princípios:

I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos; III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais; IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências; V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada; VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais; VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens; VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero. (BRASIL, 2016, 2).

Sendo assim, é de extrema importância que os educandos em cumprimento de medidas socioeducativas tenham seus direitos, de acesso e permanência na escolarização, assegurados e efetivados. Esta oferta de educação deve ser pautada no combate ao preconceito e as discriminações que são relacionadas a estes jovens em conflito com a lei, garantindo novas oportunidades e sua (re)inclusão na sociedade, uma sociedade que os respeite e os integre.

Toda a história legal da educação de jovens e adultos é marcada por movimentos sociais de lutas e conquistas, o que acarretou em muitos avanços, porém ainda está cheia de falhas e descasos. A EJA é ofertada sim em nosso país, mas, em muitos casos não há apropriação integral do significado desta educação, por muitas vezes não vemos a

preocupação com os indivíduos, apenas uma alfabetização centrada no desenvolvimento da economia de um país que não prioriza a educação como direito de todos.

Desse modo, os desafios para que uma educação de qualidade seja assegurada para os alunos da EJA são bastante difíceis e incluem uma série de fatores pedagógicos e administrativos, mas o corpo docente, como um todo, juntamente com os governantes devem se unir para que juntos possam construir e ofertar um ambiente escolar afável, capaz de oferecer suporte integral a estes alunos, um currículo que se enquadre no perfil de cada educando e metodologias diferenciadas que tornem as aulas atrativas para estes alunos que, em sua maioria, vêm de uma rotina diária cansativa.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A Educação do Campo decorre dos movimentos sociais do campo, relacionada à luta pela terra, na luta pelos direitos de exercer a cidadania de modo completo. De acordo com Caldart (2012, p. 15), a educação do campo nasceu, sobretudo, da luta do povo “para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade”.

O acesso a uma educação de qualidade pode ser considerado como um dos principais fatores para promover o desenvolvimento integral de um país. No Brasil, contudo, ainda temos um longo caminho a percorrer para que não só a educação como todos os outros direitos propostos em nossa Constituição chegue de maneira igualitária para todos os cidadãos que estão em busca da tão sonhada libertação da exploração de uma classe dominante que, em sua maioria, acredita que quanto menos eles souberem mais fácil será explorar sua mão-de-obra (PEREIRA; CASTRO, 2019).

Inúmeros fatores demonstram que a educação do campo no Brasil não recebe o merecido reconhecimento pelo Estado e, principalmente, pela nossa sociedade. Dentre eles, podemos citar a demanda de recursos financeiros, falta de infraestrutura adequada à realidade do campo e, até mesmo, professores que, em sua maioria, foram “jogados” nas salas de aula do campo e alienados a realidade campesina, sem qualquer formação específica e sem motivação para fazer um trabalho significativo.

Diante disso, as escolas do campo demoraram muitos anos para serem desenvolvidas e, muitas, não tiveram o apoio do Estado, fazendo com que muitos moradores do campo recorressem a escolas da cidade que ignorava suas raízes e necessidades. Com a falta de interesse do Estado em relação à construção de escolas rurais no campo, muitas comunidades se uniram ao longo dos anos para criar escolas e garantir a educação dos seus, contando apenas com o apoio de entidades religiosas, organizações não governamentais e até mesmo, apoiadores dessa educação.

Esta educação é um modelo de ensino que tem como finalidade a educação de pessoas que moram no campo, sejam elas crianças, jovens ou adultas, desafiando seus organizadores a pensar em uma educação do e no campo, que traga mudanças sociais e valorize o trabalho campesino. Dessa forma, a educação do campo, é, então, responsável por proporcionar a relação, de maneira reflexiva, entre a teoria a ser aprendida e os saberes culturais das pessoas

pertencentes ao campo, para que assim, ocorra uma apropriação significativa do que é trabalhado nas escolas.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12) definem a educação do campo como sendo:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos.

Portanto, construir uma educação do campo que se aproprie integralmente desse conceito significa pensar em uma educação onde a prioridade seja o desenvolvimento social dos sujeitos pertencentes ao campo, ou seja, extinguir o modelo de educação que visa o interesse da classe dominante, que muitas escolas oferecem e centrar seu ensino nas necessidades e anseios do público camponês.

A percepção da educação do campo deve ir bem mais além de uma modalidade de ensino, ela deve ser compreendida como uma ação governamental que assegure aos habitantes do campo os mesmos direitos no âmbito educacional que são ofertados a população urbana, visto que ao decorrer dos anos esta educação sempre foi estruturada em segundo plano, sem total empenho dos governantes, resultando na reprodução da educação urbana e fazendo com que o povo do campo receba uma educação precária que os faça acreditar que o campo é um lugar inferior à cidade e que eles precisam migrar para a cidade para alcançar seus ideais, o que os torna carente de uma oferta de educação que seja condizente com sua realidade, cultura e identidade.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (PARANÁ, 2006, p. 24).

A partir dessa concepção, a educação do campo também é moldada como uma crítica à maneira que muitas escolas situadas na zona rural lidavam com o ensino, ou seja, sem a valorização e a utilização dos saberes camponeses relacionados com os conteúdos escolares, tornando o ensino uma cópia fiel ao modelo aplicado nas cidades, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro e sem a menor consideração aos sujeitos do campo que têm nome, histórias, memórias, sonhos e que precisam de uma educação que valorize suas vivências, seu local, suas raízes.

Fernandes, Cerioli e Caldart, (2004, p. 53), trazem a seguinte concepção de uma escola do campo:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Como é possível constatar na citação acima, as escolas do campo se distinguem das escolas urbanas pelas suas particularidades, visto que as necessidades da educação do campo são diferentes. As escolas do campo devem ir bem mais além do que trabalhar com conteúdos da realidade dos educandos. É fundamental, ao currículo das escolas do campo, valorizar o ambiente social dos indivíduos, trabalhar e relacionar estes conhecimentos em práticas pedagógicas que proporcionem aprendizagens com significado, oferecendo uma educação crítica, conscientizadora e emancipatória.

Conforme Anjos, Gomes e Souza (2011, p. 4), faz-se necessário:

[...] refletir acerca do processo educacional e dos anseios que esses alunos buscam na escola, não se restringindo apenas a mera aquisição de conteúdos, mas também aos conhecimentos imprescindíveis para a formação humana do indivíduo e sua atuação na sociedade. Aspectos relacionados à compreensão e vivência de valores, comportamentos e normas para a vida em sociedade e para as experiências que as pessoas estabelecem entre si.

À vista disso, faz-se necessário planejar um currículo apropriado para a vida do/no campo para desenvolver nos educandos a capacidade de romper o padrão de dominados, fazendo com que estes tenham autonomia para reivindicar seus direitos como cidadãos capazes de refletir criticamente se impondo no meio em que vivem.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Para tanto, faz-se necessário pensar em uma educação que objetive formar indivíduos que sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade em que vivem e saibam lutar pelos seus direitos de vez e voz em uma sociedade cada vez mais opressiva. Sendo assim, a educação a ser ofertada no campo precisa centrar-se nos verdadeiros interesses e necessidades de seus sujeitos, através de metodologias e conteúdos que envolvam e relacionem as vivências

dessas pessoas com o que é trabalhado em sala de aula, para que estes se sintam ouvidos e valorizados enquanto agentes transformadores de sua realidade (SANTOS; MIRANDA; SANTOS, 2006).

As escolas do campo, enquanto espaço de luta e resistência, devem considerar em seu currículo e estratégias pedagógicas o meio em que está inserida, a cultura de seu povo, seus costumes e tradições, para através destes relacionar saberes e conhecimentos, visando formar cidadãos que valorizem seu lugar e que busquem a transformação de sua realidade, sem precisar se deslocar para a cidade para que isso aconteça.

Dessa forma, com uma educação do campo comprometida com aprendizagem significativa e contextualizada dos alunos, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006, p. 30), “busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica”.

De acordo com o Decreto 7.352/2010, que surgiu após muitas reivindicações em busca de uma educação que se adequasse a realidade do camponês, a população do campo pode ser compreendida como:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A partir de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a legislação educacional para as escolas situadas no campo recebeu um grande progresso, visto que a LDB estabeleceu como deve ser esta educação, indicando como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo e o calendário escolar, que pode ser adequado às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. A LDB em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O artigo 28 deixa claro que as escolas deverão se adaptar na sua forma de organização, funcionamento que se adequem à realidade do campo, visando sempre à transformação social, através de projetos pedagógicos que se relacionem com a vida do/no campo. Dessa maneira, a educação do campo passa agora a ser compreendida de fato nas suas especificidades e particularidades no que se refere ao direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, surge a definição da identidade das escolas do campo:

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 (BRASIL, 2002).

Caldart (2004, p. 12) nos fala que a educação do campo “faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana”, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados devem ter significado para quem esteja estudando, para que não ocorra uma metodologia tradicional onde os professores “depositam” conteúdos e os alunos se sintam desvalorizados e desinteressados.

No que se refere à oferta de educação, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, determina que:

1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

O termo educação do campo não lhe foi dado apenas por questões geográficas, mas, também, por questões, uma vez que esta educação dada aos moradores do campo deve considerar as particularidades de cada sujeito, ou seja, suas identidades e culturas. Sendo assim, deve proporcionar o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que não vivem na cidade e que necessitam desse direito garantido nas mesmas dimensões em que é garantido para os moradores da zona urbana. Porém, esta educação, que é voltada para uma

população específica, muitas vezes, é vítima de preconceitos, taxadas de educação para “ignorantes”, “analfabetos”, “atrasados” e vários outros estereótipos.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006, p. 26), afirma que a educação do campo deve “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”. A educação do campo requer muito mais do que procedimentos e práticas de ensino, necessita de especialistas que estejam envolvidos politicamente com as dificuldades referentes ao meio rural, que se comprometam em desenvolver uma educação do campo como um exercício libertador. Algumas dessas dificuldades são de responsabilidade de uma autoridade maior, como: A falta de infraestrutura, programas para jovens e adultos, falta de transporte qualificado para transportar os alunos de lugares mais distantes, entre outros.

Portanto, como afirma Caldart (2002, p. 26), esta educação deve ser pensada no e do campo, “no, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e do, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

3.1 O ALUNO DA EJA DO/NO CAMPO: Recortes de suas histórias de vida

Há um número muito alto de pessoas, moradoras do campo, que por algum motivo não tiveram acesso ou não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada. Dessa forma, durante muitos anos, o sujeito do campo foi forçado, por uma parcela da nossa sociedade extremamente dominante, a acreditar que quem vive e/ou trabalha no campo não precisa de nenhum estudo, uma visão preconceituosa que contribuiu com o atraso na vida escolar de muitos moradores do campo.

Como afirma Gadotti (1979, p. 85), é preciso pensar:

Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de etnia, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses aprendizes é que haverá uma educação de qualidade e a real prática da cidadania.

Os alunos da educação de jovens e adultos do campo, da mesma maneira que todos os educandos de qualquer modalidade de ensino na zona rural ou urbana têm direito a uma educação que fortaleça seus direitos e os auxilie no desenvolvimento de sua visão de mundo, levando-os a se sobrepor perante uma sociedade de práticas tão excludentes. Para isso, faz-se

necessário conhecer o perfil dos sujeitos do campo, a fim de oferecê-los uma educação de qualidade baseada em sua realidade e experiências de vida, visto que estes possuem conhecimentos que vão além do cotidiano escolar.

Segundo Arroyo (2011, p. 17) um projeto de educação básica do campo deve:

Incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

O aluno do campo quando ingressa na EJA, traz consigo uma grande bagagem de conhecimentos informais que desenvolveu ao longo de sua vida, no meio em que vive, isto é, ele pode até não saber ler, escrever ou fazer uma conta básica de matemática, mas, seus saberes informais através de suas experiências de vida quando relacionadas com os conteúdos aplicados, podem facilitar bastante o trabalho do professor em sala de aula.

Falar em educação do campo é pensar numa educação voltada para os atores sociais que vivem no campo, uma educação diferenciada que atenda a demanda desta população, com métodos e formas de lidar com esta realidade de uma forma especial. Não se pode esquecer que a vida no campo e, no caso, de um assentamento de reforma agrária, tem todo seu significado, cada indivíduo possuindo uma história de vida, uma história de luta particular, que não pode ser ignorado (AMARAL, 2007, p. 27).

Geralmente, o público da EJA no campo são sujeitos esforçados que tem uma rotina diária intensa de trabalho no campo e à noite, mesmo cansados, partem busca de uma educação que, se for pensada de maneira contextualizada, poderá contribuir com sua formação pessoal e profissional. Esses alunos, cujo direito à educação foi transgredido em sua infância ou adolescência, quando matriculados em uma turma de educação de jovens e adultos, precisam ter sua identidade, enquanto indivíduos nascidos e criados no campo, reconhecida, compreendida e valorizada, não só na esfera educacional, como também na esfera social e econômica.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006, p. 27), a identidade dos povos do campo é representada por vários grupos sociais, dentre eles: “assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos”, variando conforme cada região do Brasil.

Dessa maneira, quando se pensa nos sujeitos do campo, faz-se necessário, primeiramente, compreendê-los enquanto seres humanos que produzem conhecimentos, com cultura própria, que foram historicamente transmitidas de geração para geração, ricas em crenças, experiências e sabedorias (CRUZ et al. 2013).

Uma sala de aula de uma turma da educação de jovens e adultos no campo vai além de um lugar de aprendizagem, ela proporciona ao aluno um lugar onde ele poderá reafirmar sua identidade social, recuperar sua autoestima, reconhecer e valorizar o local onde mora, o aluno poderá, também, socializar com outros educandos que, assim como ele, estão em busca de uma educação emancipatória, que promova sua transformação, sua criticidade e visão de mundo, para que juntos superem as desigualdades que são proferidas ao campo (CARCAIOLI, 2018).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66).

Diante do exposto, percebe-se que a escola tem um papel extremamente importante na vida de um aluno de EJA no campo. Por isso, ao construir seu projeto pedagógico, que deve ser pensado juntamente com a comunidade escolar, a escola precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural e as especificidades do campo, vinculando suas práticas pedagógicas com os conhecimentos prévios dos alunos, oferecendo-lhes uma educação emancipatória e de formação humana, além de recursos para que tomem consciência de si e de sua realidade, a fim de transformá-la integralmente.

O professor de uma turma de educação de jovens e adultos no campo, assumindo seu papel de facilitador e estimulador da aprendizagem, deve, antes de tudo, conhecer e formar vínculos com os alunos, compreendendo que eles chegam à sala de aula dotados de cultura, conhecimentos e crenças que foram desenvolvidos ao longo de suas vidas e que devem ser considerados, como uma forma de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor estiver planejando suas aulas e pensando suas estratégias pedagógicas (SILVA, 2017).

Sendo assim, o professor da EJA no campo tem a incumbência de proporcionar a aproximação dos alunos com realidades vivenciadas por eles mesmos, visto que, alunos em sua maioria, estão sendo ensinados a partir de conhecimentos baseados em outras realidades. Portanto, faz-se necessário que o currículo seja adequado a cada especificidade presente nas comunidades e que contribua com o contexto campesino, proporcionando o diálogo com o conhecimento científico e os saberes dos povos do campo, para que elas desenvolvam formas de valorizar e permanecer em seu lugar e garantam melhores condições de vida.

Quando se fala do cenário da EJA e, conseqüentemente, do perfil dos educandos nos deparamos com sujeitos de diversas faixas etárias e com inúmeras histórias de vidas que por diversos motivos foram excluídos da escola “regular” ou que pelo ingresso no mercado de trabalho evadiram-se dela. Os jovens, adultos e idosos que constituem este grupo heterogêneo do ponto de vista social e econômico são delimitados [...], não somente pela idade, mas por serem um conjunto de indivíduos heterogêneos, com especificidades próprias, inseridos na diversidade de grupos geracionais e culturais distintos presente na sociedade atual (ANJOS; GOMES; SOUZA; 2011, p. 2).

A educação proposta pelas escolas do campo que oferecem a EJA deve ser uma educação que respeite os saberes populares e relacione sua visão de mundo com o que é estudado, respaldando-se em princípios como inclusão, justiça e democracia. Ou seja, uma educação contextualizada, que esteja com o “pé na realidade”, que promova a convivência dos alunos com o campo e, só assim, partir para um diálogo com conhecimentos técnicos e populares.

3.2 CURRÍCULO E MÉTODOS PEDAGÓGICOS DA EJA DO/NO CAMPO

O currículo é fundamental para o funcionamento de uma escola e deve ser elaborado de acordo com a identidade de cada instituição. Seu objetivo deve sempre ser a construção do conhecimento e não só a organização do tempo e do espaço, não se limitando a assuntos que envolvam apenas o círculo escolar, pois o currículo deve ser elaborado e pensado para que o aluno alcance sua formação integral, tanto dentro quando fora da escola.

Diante disso, conforme Moreira (2007, p. 18), o currículo pode ser compreendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

No que diz respeito à educação do campo, a proposta curricular deve ser pensada para o campo e pelos povos do campo, por isso, a educação do campo deve ter um currículo próprio, que se atente as necessidades específicas dos seus residentes. O currículo deve respeitar e considerar a cultura, seus valores, a realidade e carências da sociedade pertencente ao lugar que a escola está situada, para que não tenha algo que possa interferir em seus costumes, afastando-os da escola.

A escola do campo precisa pensar sua ação pedagógica centrada na construção do conhecimento, buscando um aprendizado de qualidade, tentando superar as dificuldades do ensino-aprendizagem. Os conhecimentos que devem conter nos currículos das escolas do campo devem promover, nos alunos, a construção da aprendizagem baseando-se em seu meio rural, isto é, buscando sempre a valorização e autonomia dos povos do campo. Sendo assim, o currículo não deve se voltar apenas para os saberes acadêmicos propostos pelos livros didáticos, que, em sua maioria, não são adequados às realidades do campo. E sim, visar à valorização dos valores, experiências e desejos dos povos do campo, para que estes adquiram o poder de lutar por melhores condições para todos.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a de mandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 18).

Portanto, é extremamente indispensável aos agentes da educação do campo pensar em um currículo, desapegado ao modelo urbano mecanizado, baseado em sujeitos concretos que por muitos anos tiveram seus direitos negados e foram excluídos de uma sociedade que os vê com olhar de superioridade, superando este paradigma e promovendo a libertação significativa dos educandos (SILVA, 2019).

Um professor responsável por uma turma de EJA, quando compreende e valoriza os conhecimentos prévios do seu alunado, entende que seu papel vai bem mais além que um mero transmissor de conhecimentos onde o aluno apenas recebe e reproduz as informações sem direito a debater criticamente, isto é, esquece a educação bancária, que segundo Freire (1970, p. 38) “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” e transforma sua sala de aula em um campo de construção oportunidades, oportunidades estas

que poderão modificar a vida do camponês oferecendo recursos para que possam ter consciência da realidade em que vivem e consigam transformá-la.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, a respeito da educação bancária, Freire (1970, p. 39), nos diz que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. Ou seja, o professor não deve tratar os alunos como robôs, oferecendo-lhes uma educação mecanizada, a educação para a EJA do campo deve ser conscientizadora, emancipatória, problematizadora, transformando os alunos em sujeitos pensantes capazes de criticar e se impor frente ao mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. [...] A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (FREIRE, 1970, p. 45).

À vista disso, Moreira (2007, p. 22) afirma que “o currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares”. O aluno da educação de jovens e adultos no campo é um indivíduo carregado de cultura, crenças, costumes, experiências e, acima de tudo, lutas diárias. Toda esta bagagem precisa ser incorporada no currículo da Escola, dando significado a ele para que assim, cada vez mais, os educandos conquistarão espaços em que eles tenham vez e saibam usar sua voz na sociedade que, por tantos anos, os silenciaram.

Sendo assim, a EJA poderá ser um local de aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, pois os dois precisam ser agentes ativos no processo de ensino, visto que o professor precisa considerar em suas práticas pedagógicas o saber informal do aluno, relacionando-o com os conteúdos a serem trabalhados, tornando a sala de aula um espaço de troca de conhecimentos, uma vez que, de acordo com Freire (1970, p. 44), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Para construir uma educação do campo de qualidade e contextualizada para os sujeitos da EJA, onde o objetivo seja formar cidadãos críticos e ativos na sociedade, faz-se necessário que os professores adequem seus métodos e práticas pedagógicas conforme os interesses e dificuldades de cada aluno, planejando aulas que tenha relação com o cotidiano dos educandos, considerando seu contexto social, econômico e cultural, além de trazer o diálogo como instrumento essencial para se alcançar a aprendizagem significativa.

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática. (ARAÚJO, 2006, p. 27).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006, p. 44) “para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares, isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados”. Compreendendo a metodologia como as ações a serem desenvolvidas pelo professor na sala de aula, faz-se necessário para um professor de EJA no campo superar os métodos monótonos aplicados por muitas vezes nas turmas, onde os conteúdos aplicados são mecanizados sem qualquer compromisso com a realidade campesina, contribuindo com a reprodução dos conteúdos urbanizados, o que acarreta em alunos desestimulados a aprender.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1970, p. 64).

O professor, portanto, é uma “peça” fundamental para que esta carga de preconceitos e estereótipos, impregnada nos sujeitos da EJA no campo, seja retirada de dentro deles. Pois, antes de tudo, o próprio indivíduo precisa começar a se enxergar como protagonista de sua vida, como um ser humano crítico e ativo no mundo, para que assim, o outro passe a vê-lo com outros olhos. Os métodos e conteúdos desenvolvidos pelos professores nas salas de aula servirão como espelho para o aluno a partir do momento que ele os vivencia, estas práticas

ditarão como o aluno se comportará frente ao mundo, como será sua autoestima e como se sentirão seres incluídos na sociedade.

Conhecer a história de vida dos sujeitos que constituem a EJA e da comunidade em que a sala se encontra é fundamental para entender as peculiaridades de cada sujeito e de cada lugar e isso deve ser algo de interesse tanto de educadores e educadoras envolvidos diretamente com a sala, quanto de coordenadores e instrutores parceiros do programa, para que as relações não se construam de forma verticalizada e nem descontextualizadas da realidade do local (CARCAIOLI, 2018, p. 60).

A maioria dos alunos que estão matriculados em uma turma de EJA no campo está retornando a escola após muitos anos sem frequentá-la, alguns deles sequer conseguiram iniciar seus estudos quando crianças, portanto o uso de métodos e estratégias pedagógicas contextualizadas com a realidade destes educandos torna-se essencial para o processo de ensino-aprendizagem, visto que o uso de metodologias pensadas com base em assuntos do cotidiano dos alunos poderá ser um agente facilitador na aquisição de conhecimentos, uma vez que tornará o assunto mais acessível e significativo ao aluno.

Um currículo contextualizado acarretará em metodologias reais que favorecerão o desenvolvimento cognitivo do aluno, oferecendo oportunidades para que estes possam, conforme Carcaioli (2018, p. 61) “se tornar atores sociais e políticos, podendo participar e tomar as rédeas de seus projetos produtivos, acessando toda e qualquer política pública”, a autora ainda completa que “ser uma pessoa letrada é sinônimo de liberdade, autonomia e de consciência política. Lutar por esses direitos é lutar por justiça social, de modo a devolver a essas populações o direito de serem sujeitos de suas próprias histórias” (CARCAIOLI, 2018, p. 61).

Sendo assim, o professor deve tornar a aula mais interessante e de fácil compreensão, através de conteúdos contextualizados a partir do dia a dia do alunado, além de fazer-se extremamente importante promover oportunidades do aluno se expressar em sala de aula, desenvolvendo-se sujeito ativo. Uma vez que, quanto mais o aluno se sentir inserido no contexto das aulas, mais ele vai se sentir a vontade a participar dos debates e sentirá prazer em assistir as aulas, promovendo a socialização dos saberes (SANTOS, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para jovens e adultos, há muito tempo e em muitos lugares, sempre foi tratada como um fardo por governantes que não conhecem e nem se interessam em conhecer a história de vida de pessoas que tiveram o direito básico a uma educação gratuita e de qualidade negado, história estas que são carregadas de lutas, resistências e, acima de tudo, superações. Em sua maioria, jovens e adultos que não tiveram sequer a chance de tentar estudar, pois precisavam trabalhar para ajudar no sustento de casa.

Nos dias de hoje, a educação brasileira, como um todo, está passando por um processo de grandes questionamentos e modificações, em vista disso, torna-se essencial conhecer e reconhecer quais são as dificuldades e necessidades dos alunos em sala de aula. Sendo assim, destaco o quanto é importante promover uma educação contextualizada e de qualidade aos jovens e adultos que tanto se esforçam para conseguir uma vida melhor não só para eles, mas, também, para suas famílias. Em sua maioria, são alunos esforçados, que trabalham o dia todo em uma rotina cansativa e que no final da noite, mesmo com muitas tarefas domésticas, vão à escola com dedicação e muito esforço, porém felizes. E, mesmo sem tempo para praticar em casa, quando estão na escola dedicam todo seu tempo àquela causa.

Diante disso, a educação do campo, enquanto resultado da luta de muitos movimentos sociais, em seu conceito integral, busca a garantia de um ensino que considere a diversidade cultural e as características particulares de cada educando pertencente ao campo, reconhecendo e valorizando a necessidade de um povo que, ao longo da história do nosso país, foi deixado de lado e negado pelos governantes.

Contudo, a partir das pesquisas realizadas acerca do tema foi possível constatar a necessidade de repensar as práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula da EJA no campo, haja vista que os alunos matriculados nesta modalidade de ensino chegam à sala de aula nutridos de conhecimentos que adquiriram ao longo de suas vidas e estes conhecimentos moldaram sua vida e sua maneira de enxergar o mundo. Portanto, o professor precisa saber aproveitar estes conhecimentos, relacionando estes com os conteúdos escolares e visando sempre a formação de cidadãos críticos e capazes de agir sobre sua realidade a fim de transformá-la, garantindo chances dignas de permanência no campo.

O papel do professor, a partir desta perspectiva, é o de agente estimulador, responsável por criar situações de aprendizagem em que o esforço dos alunos nas discussões resulte em aprendizados, incentivando-os a torna-se seres políticos, que sejam membros ativos na

transformação do mundo e de suas histórias de vida, visando resgatar a humanidade que lhes foi negada historicamente.

Perante o exposto, para alcançar uma escola de qualidade, onde os alunos tenham uma aprendizagem integral e significativa, é necessária a colaboração de todos os membros da comunidade escolar, ou seja, docentes, discentes, gestores e moradores do campo, em conjunto com a equipe de especialistas, todos voltados para a resolução dos problemas, e das necessidades da escola, porque educar é um ato coletivo.

Ressalta-se ainda que, o projeto pedagógico da Escola será peça fundamental para auxiliar o planejamento e estratégias de ensino do professor em sala de aula, pois um projeto pedagógico, pensado e elaborado em conjunto entre toda a comunidade, compreenderá a realidade campesina, considerando suas carências e especificidades, tornando as ações pedagógicas significativas, visando sempre à construção de conhecimentos apoiado nas trocas de experiências e nas diferentes maneiras de “ver o mundo”.

Por fim, esperamos ter contribuído para o debate, embora termos a certeza de que a discussão da temática não se esgota neste trabalho de conclusão de curso, ao contrário, é preciso aprofundar essa problemática em outros níveis de estudo, a exemplo de uma especialização ou até mesmo, de um mestrado. Além do que, houve a impossibilidade de entrevistar os atores diretamente envolvidos com a educação de jovens e adultos, sejam alunos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, entre outros, devido à situação atual de pandemia da COVID-19 em nosso país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Débora Monteiro do. **Educação em Assentamento de Reforma Agrária Assentamento Bela Vista do Chibarro (Araraquara)**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2007.

ANJOS, Leila de Almicê; GOMES, Geisa Peireira; SOUZA, Janyne Barbosa. **A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos**. 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. (p. 13-48)

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação: 2015.

BRASIL. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Contempla as funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016. **Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.** Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado.** Ministério da Educação: 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras.** v.3, n.1, p.60-81. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: **Por uma educação do campo.** Coleção Por uma Educação do Campo, vol. 5. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. In: **Por uma educação do campo.** Coleção Por uma Educação do Campo, vol. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Luziânia, Goiás, 2012.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. Educação de Jovens e Adultos no campo: da extensão universitária as políticas públicas. **Extensio: Revista eletrônica de extensão.** Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 45-63. 2018.

CRUZ, Rosana Aparecida da; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; OLIVEIRA, Vera Rosane Chicovis de; MACHADO, Rita das Dores. A identidade dos sujeitos do campo que moram no campo no município de Tijucas do Sul: Outros processos educativos da escola do campo. **XI Congresso Nacional de Educação.** EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. ed. 48. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. Série Educação: São Paulo, 1979.

GAGNO, Roberta Ravaglio; PORTELA, Mariliza Simonete. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos**: Perspectiva de Prática Discente. São Paulo, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAIVA, Vanilda. **Historia da educação popular no Brasil**: uma educação popular e educação de adultos. São Paulo. Editora Loyola, 6ª Ed, revisada e ampliada: outubro de 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes. Educação: Contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. IPEA. **Boletim regional, urbano e ambiental**. 21. jul.-dez. 2019.

PINHO, Rutiella Carvalho Xavier et al. Pedagogia e Educação de Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre teoria e prática das políticas públicas educacionais para a EJA em Miracema do Tocantins-TO. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n. 2, 2019.

SANTOS, Dayna Mara Sanches; MIRANDA, Rayanne Dias; SANTOS, Ronald Ferreira dos. Educação do campo e políticas públicas. Maranhão, 2006.

SANTOS, Marcia Pereira dos. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: Um olhar pedagógico sobre a metodologia de aprendizagem. Curitiba, 2006.

SCORTEAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da SILVA. Educação de jovens e adultos no Brasil: Uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 5, n. 2, 2006.

SILVA, Francisca Veridiana. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. Universidade Federal da Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso. 2017.

SILVA, Marcos Antônio Soares da. **O currículo da EJA do campo**: Uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2019.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**. v. 2, n. 11, Dimensão, 1996.