



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

MARCOS VINÍCIUS PEREIRA DA CRUZ

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
AGRICULTORES FAMILIARES DE UMA COMUNIDADE RURAL DE AREIA,
PARAÍBA**

AREIA
2024

MARCOS VINÍCIUS PEREIRA CRUZ

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
AGRICULTORES FAMILIARES DE UMA COMUNIDADE RURAL DE AREIA,
PARAÍBA**

Trabalho de conclusão apresentado a
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Ana Cristina Silva Daxenberger

AREIA

2024

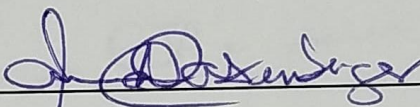
MARCOS VINÍCIUS PEREIRA DA CRUZ

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
AGRICULTORES FAMILIARES DE UMA COMUNIDADE RURAL DE AREIA,
PARAÍBA**

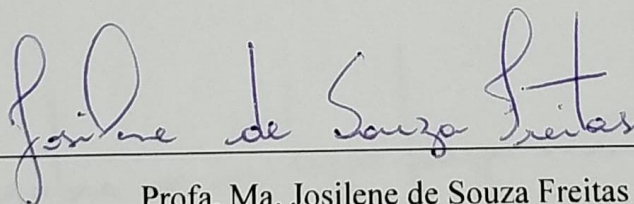
Trabalho de conclusão apresentado a
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovado em: 11/10/2024

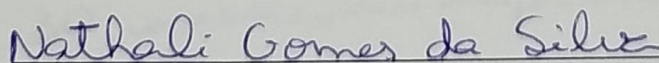
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger (Orientadora)
Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais
Universidade Federal da Paraíba



Profª. Ma. Josilene de Souza Freitas
Secretaria de Educação da Paraíba



Profª. Dra. Nathali Gomes da Silva
Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais
Universidade Federal da Paraíba

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C955i Cruz, Marcos Vinicius Pereira da.

A importância da educação de jovens e adultos para agricultores familiares de uma comunidade rural de Areia, Paraíba / Marcos Vinicius Pereira da Cruz. - Areia, 2024.

40 f. : il.

Orientação: Ana Cristina Daxenberger.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Ciências Biológicas. 2. Inclusão social. 3. Políticas públicas. 4. Desenvolvimento rural. I. Daxenberger, Ana Cristina. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 573 (02)

*À minha mãe e meu pai, que sacrificaram tanto
de seu tempo e de sua vida para me dar
oportunidade de crescer e prosperar.*

AGRADECIMENTOS

A minha mãe que tanto me inspira e me sustenta em momentos de dificuldade.

Ao meu pai, que sempre me amou de um jeito muito singular e só dele.

Ao meu irmão Davi, a quem me tem como inspiração e exemplo a ser seguido.

As minhas tias Patrícia e Socorro por todo apoio nos momentos difíceis.

Ao meu namorado David, que me dá suporte há mais de 4 anos, e a quem eu decidi partilhar a vida, as dificuldades e a felicidade.

A Thays, amiga do peito, a que está sempre disposta a uma boa fofoca ou a lamuriar perdas e comemorar conquistas.

Aos meus preceptores e supervisores Hallan e Josi, que me ajudaram demais na descoberta do meu eu docente, a quem eu admiro demais e sei que posso contar.

A minha orientadora, Ana, que além de professora, se tornou uma amiga, que me ouve e dá conselhos.

A Universidade Federal da Paraíba, seu corpo docente, direção, administração, servidores e técnicos administrativos do Centro de Ciências Agrárias por possibilitar a realização desse sonho, minha gratidão.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram e fizeram parte de minha trajetória acadêmica.

*“Porque o passado me traz uma lembrança
Do tempo que eu era criança
E o medo era motivo de choro
Desculpa pra um abraço ou um consolo

Hoje eu acordei com medo
Mas não chorei, nem reclamei abrigo
Do escuro eu via um infinito sem presente
Passado ou futuro”*

- Ney Matogrosso

RESUMO

A educação de jovens e adultos (EJA) há anos, no Brasil, tem se consolidado como uma Política de Inclusão para os menos favorecidos economicamente e está assegurada pela Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (1996). Este trabalho teve por objetivo identificar e compreender sobre a importância da educação de jovens e adultos na vida de agricultores rurais de uma comunidade no município de Areia, estado da Paraíba. A pesquisa caracterizou-se de abordagem qualitativa, de cunho descritivo analítico, tendo como participantes 8 estudantes da EJA, na zona rural do município de Areia, estado da Paraíba, e a coleta de dados foi desenvolvida entre 1 de janeiro a 29 de fevereiro de 2024. Como instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista com roteiro semiestruturado, sendo os dados transcritos e organizados em eixos temáticos, os quais são: a) **motivação**; b) **razões de não conclusão de estudos em idade apropriada**; c) **dificuldades no processo de escolarização**; d) **relações sociais: professor/aluno e entre aluno/aluno**, os quais foram analisados e organizados à luz de Bardin (1979).

Palavras-Chave: inclusão social; políticas públicas; desenvolvimento rural.

ABSTRACT

For years, youth and adult education (EJA) in Brazil has been consolidated as an Inclusion Policy for the economically disadvantaged and is guaranteed by the Federal Constitution (1988) and the National Education Guidelines and Bases Law (1996). This work aimed to identify and understand the importance of education for young people and adults in the lives of rural farmers in a community in the municipality of Areia, state of Paraíba. The research was characterized by a qualitative approach, with an analytical descriptive nature, with participants being 8 EJA students, in the rural area of the municipality of Areia, state of Paraíba, and was carried out between January 1st and February 29th, 2024. As an instrument In the research, an interview with a semi-structured script was used, with the data transcribed and organized into thematic axes, as follows: **a) Motivation; b) Reasons for not completing studies at an appropriate age; c) Difficulties in the schooling process; d) Social relationships: teacher/student and between student/student**, which were analyzed and organized in light of Bardin (1979).

Keywords: social inclusion; public policies; rural development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Renda dos entrevistados	14
Figura 2 – Quantidade de filhos	15
Figura 3 – Idade dos entrevistados	15

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas citadas como difíceis pelos educandos da EJA	22
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Collor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REVISÃO TEÓRICA.....	14
3 METODOLOGIA.....	18
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	20
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ENTREVISTADOS	20
4.2 MOTIVAÇÃO.....	23
4.3 RAZÕES DE NÃO CONCLUSÃO DE ESTUDOS EM IDADE APROPRIADA	25
4.4 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	27
4.5 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PROFESSORES E EDUCANDO	31
4.6 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE EDUCANDOS	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o século XVI, procurou-se saídas para a educação e alfabetização de indivíduos que não puderam se formar em tempo regular, mas a regulamentação da educação de jovens e adultos tem menos de 40 anos. Isso não significa que antes disso os adultos que abandonaram as escolas não estudavam, a educação para adultos vem sendo praticada desde o período colonial, por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas que fundaram colégios, local, onde a educação desenvolvida tinha como objetivo a formação de uma elite religiosa (Santana, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi regulamentada pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, na qual a EJA foi reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio, como cita o inciso 1º do artigo 37 da referida lei:

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. (Brasil, 1996, s/p)

O público atendido pela educação de jovens e adultos é composto, em sua maioria, por trabalhadores que não puderam estudar na idade regular, pelos mais diversos motivos, como: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras, ou por apenas não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar (Pedroso, 2010).

Não é raro encontrar trabalhadores rurais que não sabem assinar seu próprio nome, ou fazer um cálculo simples, os motivos para tais consequências da falta de escolarização na idade regular podem ser o uso do tempo para ajudar na lavoura, a falta de perspectiva para com a educação, a necessidade de ajuda em casa, as longas distâncias entre as escolas e residências. Podemos afirmar que os agricultores podem ser os principais afetados pela exclusão escolar, e negar essas situações - que diretamente afetam a vida destes indivíduos - é instalar uma situação de opressão. Consequentemente, é também negar a existência de direitos de uma classe que a tanto tempo vem sendo negligenciada pelo Estado e pelas políticas públicas (Prado, 2007).

Através dos pontos citados anteriormente, é impossível não discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo. A educação do campo consiste numa educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento social e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais (Fernandes; Ceroli; Caldart, 2004). Ao nos referirmos a EJA do campo, a situação agrava-se ainda mais, pois, aos fatores já conhecidos de evasão escolar e de dificuldades, somam-se outros específicos da vida difícil das comunidades que sobrevivem do trabalho rural.

Mesmo com tantos empecilhos, agricultores continuam a procurar a EJA para sua formação, mesmo que relativamente tardia, e isso pode ser uma resposta ao sistema excludente de educação, a busca por melhores condições de vida e melhora na autoestima. Diante disso, se faz necessário o estudo da importância da educação de jovens e adultos na vida de agricultores rurais, uma classe que sempre é tão aquém de políticas públicas diretas em relação à educação, e historicamente, sofre com o estereótipo de pouco estudo.

Sendo assim as questões norteadoras desta pesquisa foram: Qual é a importância da educação de jovens e adultos em relação a melhoria na qualidade de vida destes sujeitos? Quais são os sonhos e expectativas deste público quanto à própria formação?

Para respondermos a este questionamento, tivemos como objetivo geral:

- Identificar e compreender sobre a importância da educação de jovens e adultos na vida de agricultores rurais de uma comunidade no município de Areia, estado da Paraíba.

Como objetivos específicos apresentamos:

- Identificar os motivos causadores da evasão escolar na idade regular;
- Compreender os motivos que fizeram os jovens e adultos voltarem a estudar;
- Entender quais são as dificuldades contidas no processo de escolarização dos estudantes por meio da escuta sensível;
- Caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa;
- Compreender os objetivos e sonhos dos participantes em relação à educação.

O presente trabalho está organizado em partes, além desta introdução. São elas: i) a revisão teórica na qual trazemos elucidações históricas, legais e filosóficas sobre esta modalidade de educação; ii) a metodologia, na qual descrevemos sobre o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados, sobre o lócus da pesquisa e sobre os participantes; iii) resultados e discussões, na qual trazemos os dados coletados analisados e comentados à luz dos fundamentos da educação de jovens e adultos; v) as considerações finais, na qual apontamos os pontos em destaque da pesquisa e suas lacunas.

Este trabalho tomou forma através da minha vivência como uma pessoa que nasceu e cresceu na zona rural e sempre escutou da mãe que não pôde “terminar” os estudos devido à alta demanda da casa de seus pais. Ela parou de estudar aos 14 anos de idade, casou-se, teve filhos, e aos 45 anos de idade decidiu dar uma chance para si própria, voltar a estudar, e desde 2021, “mainha” está na escola, chegando ao 1º ano do ensino médio, indo para a escola toda noite, saindo de casa cansada, e chegando revigorada (mas ainda cansada) pelas experiências vivenciadas e conhecimentos obtidos.

2 REVISÃO TEÓRICA

Educação de Jovens e adultos: apontamentos históricos necessários para reflexão

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que visa a reinserção de indivíduos que não tiveram acesso ao conhecimento escolar na idade regular, se trata, portanto de uma forma de garantir o direito daqueles que foram excluídos do âmbito escolar. A maioria dos educandos da EJA são trabalhadores que por muitas vezes buscam melhores condições de vida, melhora na autoestima e que buscam vencer as diversas barreiras que a sociedade impõe para adultos não letrados ou com pouco letramento (Moreira, 2014).

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras. (Pedroso, 2010).

A EJA teve início no período colonial, em meados de 1500, período que a igreja era responsável pela educação, sendo os jesuítas os primeiros educadores e educandos, inicialmente, eram os indígenas. A educação tinha como objetivo ensinar a ler e escrever, e instruir para a realizarem trabalhos manuais. Todavia, após a expulsão desses educadores, por volta de 1759, o sistema educacional existente foi desorganizado.

Somente após a chegada do império que houve a reorganização da educação, mas ainda assim, não eram todos que tinham acesso ao conhecimento escolar, como se percebe nos artigos 4º e 5º do decreto 7.031 de 1878:

Art. 4º Os cursos noturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinar, tendo em consideração as circunstâncias locais.

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados. (Brasil, 1878).

Em suma, as escolas noturnas foram construídas apenas para analfabetos, homens, maiores de 14 anos, que eram vistos como dependentes e incompetentes; como cita Beisiegel (1997, p. 207), “tudo o que se fez foi sempre muito pouco significativo sob o ponto de vista do número de educandos envolvidos”.

Após 1889, tem início o período republicano do Brasil, no qual a educação de adultos ganha espaço no sistema público de ensino. Com a chegada da modernização, da industrialização e de mudança de sociedade, acabam por alavancar o ensino de jovens e adultos:

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito

estendia-se consideravelmente acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. (Ribeiro, 2001, p. 19).

A constituição de 1934 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) que regulamenta o ensino em todos os níveis de ensino, inclusive para os adultos:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (BRASIL, 1934).

A partir da década de 1940, criou-se a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que destinou recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário que destinava à educação de adultos 18% do seu percentual, que com o fim da Campanha, a estrutura e sistemas implementados, deram origem ao supletivo (Dourado, 2013). Ainda na década de 40, do século passado, os índices de analfabetismo eram alarmantes, considerando que apenas pequena população da parcela adulta teve acesso à educação na idade regular, e outra porção menor ainda tinha tido acesso ao ensino na idade adulta. Fávero (2015, p. 14) afirma que:

Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices do analfabetismo: cerca de 55 % para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e Nordeste, 72%; no Leste e no Norte os mesmos 55% nacionais.

De 1940 a 1960, foram criadas várias iniciativas, que duraram até o início dos anos 1960, e tem nessa década seu “ponto de virada”, pois houve uma mobilização da sociedade em busca das reformas de bases educacional:

A criação do Fundo Nacional do Ensino primário em 1942 do Serviço de Educação de Adultos, da Campanha de Educação de Adultos, ambos de 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (Ribeiro, 2001, p.59)

Após o fim da ditadura de Vargas em 1945, coincidindo com o fim da segunda guerra mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) defendia a importância de integrar os povos excluídos visando a paz e a democracia. Neste contexto, 16 anos depois foi criada a Lei nº 4.024/61, que tratava sobre os objetivos da EJA, no artigo 99, que descrevia que aos maiores de 16 anos seria permitida a obtenção de Certificados de Conclusão do Curso Ginasial, mediante a aprovação de Exames de *Madureza*¹, e aos maiores de 19 anos, seria oferecido o Certificado de Conclusão do Curso Colegial (Silva *et al*, 2019).

Não se pode esquecer de um dos grandes feitos de Paulo Freire para a alfabetização dos jovens e adultos, que se trata das 40 horas de Angicos, que tinha como objetivo principal fazer

¹ Madureza - Nome do curso de educação de jovens e adultos – e do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial. MENEZES, Ebenezer Takuno de (Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>.)

com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência (Germano, 1997). Em meados de 1964, pouco tempo antes do golpe, o método de Freire foi oficializado, porém após a deposição de Jango, e deflagração da ditadura, a educação foi a primeira a ser atacada, e em consequência, Paulo Freire foi preso, processado, exilado e considerado subversivo, muito devido suas práticas e metodologias.

Em 1967, o Estado criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como público-alvo, analfabetos de 15 a 30 anos de idade. O programa foi extinto depois de 18 anos, tendo sido considerando como uma espécie de resposta do regime militar ao analfabetismo, e ficou marcado por ser tradicional, conservador e assistencialista, além de não atender as reais demandas do público foco desta modalidade, e vale a pena ressaltar que o governo ditatorial não queria que as pessoas tivessem acesso a educação, por este motivo os programas criados acentuaram o analfabetismo, ao invés de buscar uma solução.

O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que segundo Haddad (2007) e Di Pierro (2001) foi um bom programa substituto, o qual era subordinado ao Ministério da Educação (MEC), e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de execução direta. A iniciativa foi extinta em 1990, logo no início do governo Collor. Mas, em muitos municípios a EJA continuava a ser desenvolvida como movimento social (Rosa, 2003).

Em 1988, foi promulgada a nova constituição, e o direito a educação foi estendido de forma exponencial, e a educação passou a ser um direito de todos.

No governo Collor (1990 a 1991), as políticas de educação de jovens e adultos antes já definidas, perderam força, sendo reavivada apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que tornou a Educação de Jovens e Adultos uma política de Estado, como uma modalidade de ensino. Assim está escrito na LDBEN 9.394, artigo 4º:

IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (Brasil, 1996, s/p)

No inciso VII, percebe-se o olhar mais cuidadoso em relação as especificidades dos estudantes da EJA, como cita Haddad (2007, p. 119):

Nele, superava-se a ideia de uma educação supletiva, voltada para a reposição do ensino fundamental regular. Buscava-se vinculá-la muito mais ao mundo do trabalho, universo afeito aos mandatários desse tipo de educação, do que ao mundo a escola, particularmente a das crianças. Isso permitirá tratar a educação de adultos de uma forma própria, voltada para uma parcela da população que tem uma experiência de vida, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que exige certa flexibilidade, considerando o seu público-alvo, que muitas vezes está estudando para ascender profissionalmente, para a qual se faz necessária a articulação da EJA com a educação profissional, como cita o artigo 37 da LDBEN.

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.

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996, s/p)

Ainda na década de 1990, houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na qual a EJA foi deixada de fora, evidenciando o descaso com a educação dos jovens e adultos, e a consequência disto foi a desobrigação da oferta do ensino fundamental ao público-alvo (Silva *et al*, 2020).

No primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Collor (FHC), o programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997, e foi voltado para atender as camadas mais pobres da população, e sua implementação se deu através da parceria público-privada com Instituições de Educação Superior (Mariani; Laia; Moura, 2020). Mas, não houve a continuidade deste programa no governo Lula. Durante sua gestão, o MEC lançou outro Programa intitulado Brasil Alfabetizado, com o objetivo de atender os objetivos que o Brasil havia acordado na Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual foi instituído a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Isto fortaleceu os estados e municípios a ampliarem a oferta de EJA e implantando outros programas com diferentes nomenclaturas (Prado, 2007). Isso ocorreu, porque em 2005, o programa de apoio aos estados e aos municípios para a educação de jovens e adultos, tinha o objetivo de transferir recursos financeiros visando a ampliação de vagas na educação fundamental de jovens e adultos (Moreira, 2014).

A década de 2000 para a EJA foi marcada por parcerias, as quais destacamos: centrais sindicais de trabalhadores e fundações empresariais (Di Pierro, 2001). Também podemos citar as redes de educação comunitária lideradas por igrejas e por ações sociais da indústria e do comércio (Silva *et al*, 2019).

Sobre o Programa Brasil Alfabetizado, que se desenvolveu em regime de *parceria do PAS*², acabou naturalizando a terceirização de obrigações do Estado para outras esferas, como o terceiro setor. Como ressalta Di Pierro (2001, p. 237), esse recuo de financiamento e oferta

² O PAS propunha uma ação conjunta entre Governo federal, empresas, administrações municipais e universidades; atendendo aos municípios que, na época, detinham Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), inferior a 0,5, o que envolvia prioritariamente as regiões norte e nordeste do Brasil.

de serviços sociais por parte do Estado gerou um deslocamento da fronteira entre o público e o privado, levando responsabilidades que até então eram vistas como obrigação do Estado para outros setores da sociedade.

O que Prado (2007) destaca é que a EJA sempre esteve presente na história da educação brasileira em um processo de continuidade e descontinuidade de Políticas Públicas, o que em nosso entendimento precisa ser modificado e assumido como uma responsabilidade de Estado permanente, pois os indicadores estatísticos ainda mostram um alto índice de analfabetos no país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no país é de 7% (IBGE, 2024), considerando os habitantes com mais de 15 anos, essa quantidade pode parecer pouco, mas levando em conta que o Brasil é um país com dimensões continentais, isso é um problema que deve ser tratado com seriedade. O Censo do IBGE (2020) traz que 51,2% das pessoas com 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio, além de apontar que 20,2% dos indivíduos com 14 a 29 anos de idade não completou a educação básica, seja por abandono ou por nunca a terem frequentado.

Sendo assim, destacamos a importância da EJA para o desenvolvimento do país e a garantia plena dos direitos básicos do cidadão: a educação.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da UFPB pelo CAEE nº 75956323.2.0000.5188, e atende a todos os preceitos de normativas do Conselho Nacional de Pesquisa com seres humanos.

A presente pesquisa traz uma abordagem qualitativa, pois, como cita Lüdke e André (1986), esse tipo de metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, o contato direto do pesquisador com a situação, enfatiza mais o processo que o produto e retrata a perspectiva dos participantes. Sobre isso, Schneider *et al.* (2017) corroboram com o uso de tal abordagem em pesquisas voltadas para a área educação, devido a sua complexidade e dinâmica dos fenômenos envolvidos e as dificuldades na manipulação de variáveis.

O instrumento usado para obtenção de dados foi a entrevista individual, usando um roteiro previamente elaborado, e quando foi possível, fez-se uso da escuta sensível de Barbier (2002), que propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, assim como uma postura consciente do pesquisador na relação com o sujeito da pesquisa, seja para avaliar suas respostas, ou para ouvi-lo com atenção. Segundo Cancherini (2010), o pesquisador trabalha com sua visão de mundo e com suas crenças pessoais, não estando isento de contaminações, enquanto trabalha com as realidades alheias interrelacionadas com as suas, ou seja, deve-se

considerar sua história familiar, suas relações de produção e de classes, de forma que o resultado desta síntese possa ser parte do conhecimento gerado (Barbier, 2002). Neste sentido, estes aspectos e princípios sobre a pesquisa qualitativa foram observados pelo pesquisador neste percurso investigativo.

A coleta de dados se deu entre os dias 01 de janeiro e 29 de fevereiro de 2024, para a qual os participantes escolhidos foram educandos da EJA, seja na rede municipal ou estadual, e são agricultores familiares. Alguns dos participantes não estudam mais na escola localizada na zona rural, mas, em algum momento de sua trajetória escolar já o fez.

Como critérios de exclusão consideramos: pessoas que cumpriam apenas um dos requisitos não estavam aptas a participar da pesquisa. Os dados dos participantes serão apresentados por siglas, por questões éticas de não identificação. Sendo assim, os participantes foram 8 os agricultores rurais que frequentam a EJA, e são moradores da zona rural do município de Areia, na Paraíba.

Eles residem em propriedades que se encontram próximas à rodovia PB-087; áreas que são distantes, aproximadamente 9,5 km da zona urbana da cidade de Areia. Estas áreas são nomeadas por: Sítio Sebastião (-6.93056, -35.65415), Sítio São José (-6.93191, -35.65173) Sítio Grutão (-6.5550, -35.3922) e Sítio Ipueira (-6.5558, -35.3921).

As entrevistas abordaram, principalmente, os motivos que levaram os agricultores a abandonarem a escola na idade regular, o porquê de retornar a estudar, quais metas e sonhos deles em relação a educação, quais dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem desses estudantes, além de procurar entender qual o perfil desses trabalhadores, como questões de idade, filhos, cônjuges etc. Como se tratou de um processo metodológico em que ocorreu a gravação da entrevista, os dados obtidos foram numerosos, e diante disso, foi empregada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), que pode ser conceituada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A pré-análise do material consiste em etapas, que são: leitura flutuante, que é o primeiro contato com o material, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, e elaboração de indicadores (Silva; Fossá, 2015), e a escolha dos documentos devem seguir 4 regras essenciais: exaustividade, onde não deve ser deixado de fora qualquer elemento, representatividade, que diz que, a depender do tamanho da amostra, pode-se ser usada uma fração da mesma para representar, desde que sua escolha seja rigorosa (Bardin, 2011), homogeneidade, que expressa que os dados devem ser precisos e não podem apresentar

diferenças demasiadas entre si, e pertinência, onde, deve-se verificar se a fonte documental corresponde ao objetivo da análise (Silva; Fossá, 2015).

Após a etapa de pré-análise do material, foi realizado o processo de exploração dos materiais, que se trata da codificação, onde, Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo, e Fossá (2003, p. 4) complementam:

Assim, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira.

Na terceira fase, ocorre o tratamento de resultados, inferência e interpretação, na qual há o estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, seguindo as regras de exclusão mútua, onde um elemento não deve estar em duas categorias simultaneamente, da homogeneidade na categoria, da pertinência e da objetividade (Silva; Fossá, 2015).

Diante disto, as categorias utilizadas para esse trabalho são: a) **motivação**, b) **razões de não conclusão de estudos em idade apropriada**; c) **dificuldades no processo de escolarização**; d) **relações sociais** que foram subdivididas em duas subcategorias a seguir: **relações sociais entre professor/aluno**, e **relações sociais entre aluno/aluno**.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Precisamos lembrar ao leitor que o público participante da EJA, em sua maioria, é sujeito que em algum momento de sua vida, abandonou a escola regular por necessidades sociais. Considerando estes estudantes como sujeitos de direitos (Brasil, 1988 e 1996) e as ideias freirianas que apontam que a educação sozinha não modifica a sociedade, mas sem ela, não há transformação, ratificamos os pensamentos de Freire, no tocante à necessidade de uma educação (Freire, 1986, 1995, 1967), para que as modificações possam realmente acontecer no cotidiano do sujeito, no caso, o estudante da EJA.

Neste sentido, a partir dos elementos supracitado, os resultados serão apresentados em categorias, a seguir: caracterização do perfil dos entrevistados; motivação para cursar a EJA; razões de não conclusão de estudos em idade apropriada; Dificuldades no processo de escolarização; e sobre as Relações sociais.

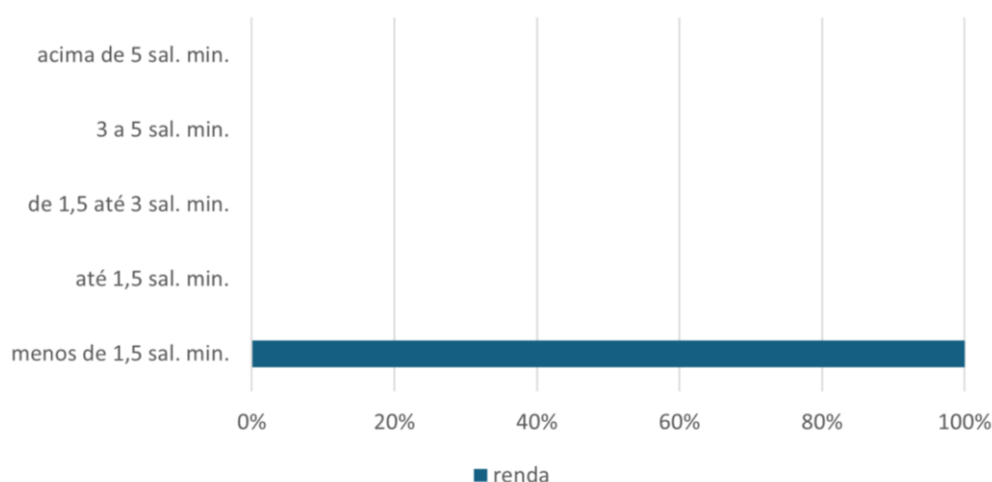
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Além de questões específicas sobre o objeto de estudo, que é a educação de jovens e adultos, se faz necessário também, a compreensão sobre o perfil dos entrevistados, sua condição

socioeconômica, idade, identidade de gênero, e outras questões que se fizeram pertinentes para entender quem são os participantes.

Constatamos que 100% dos participantes possuem uma renda inferior a 1,5 salário-mínimo (Figura 1), o que ratifica os pensamentos de Arroyo (2005, p.29): “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal”. Em outras palavras, isso também é evidenciado pela profissão dos entrevistados, os quais, todos realizam algum tipo de atividade agropecuária, de subsistência ou para venda de derivados. Destacamos que neste caso a renda é variável a depender das condições climáticas, incidência de luz solar, disponibilidade de água, e em consonância a essa dependência da renda a fatores externos. Segundo os dados, nenhum dos entrevistados chegou ao ensino médio, ou o concluiu na idade regular prevista pela Lei de Diretrizes e Bases, que é de 17 anos (Brasil, 1996). Os educandos que buscam a EJA têm origem familiar muito humilde, trabalham desde cedo e muitas vezes não são capazes de acompanhar os processos regulares de educação (Matos; Souza; Sousa, 2018), conforme mostrado na figura 1.

Figura1 - Renda dos entrevistados

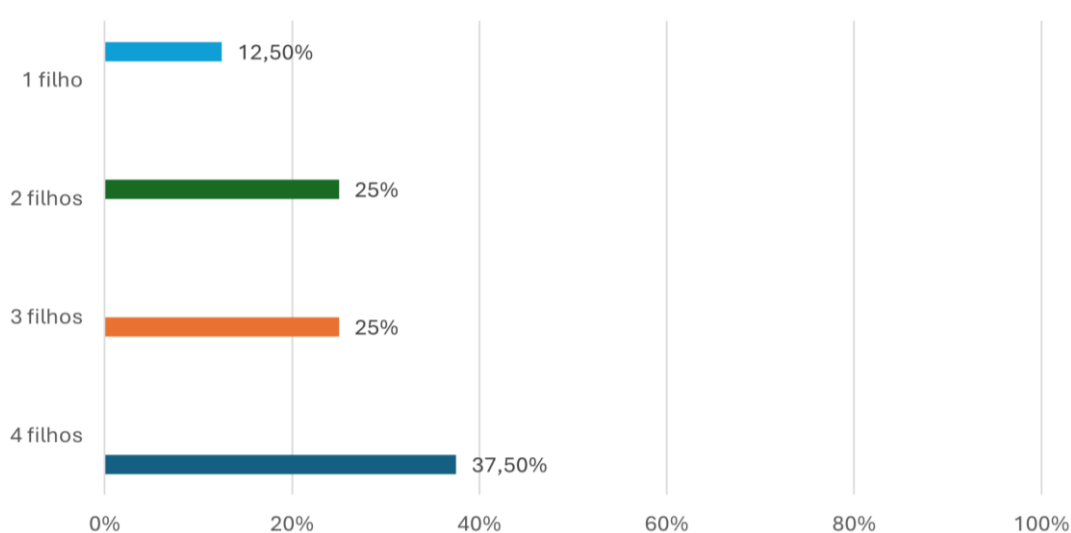


Fonte: elaborado pelo autor

Destacamos que 75% abandonaram a escola antes de finalizar a 4ª série (atual 5º ano), e 25% chegaram a cursar os anos finais (6º ano ao 9º ano), mas não o concluíram. Dentre os indivíduos entrevistados, notou-se uma presença majoritária de mulheres, sendo um percentual de 87,5%, enquanto apenas 12,5% eram homens. Isso se deve pelo fator histórico de adolescentes mulheres que residem em zonas rurais, se casarem precocemente, muitas vezes, com idades abaixo dos 18 anos, ou abandonar a escola para realizar trabalho de cuidado em casa, ou até em residências alheias, como uma forma de ajudar na renda, o que coloca mulheres como “exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa

maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (Saffioti, 2013, p. 57). Diante da quantidade de filhos dos entrevistados (figura 2), e relacionando-os com a idade dos participantes, foi possível notar que a maioria dos filhos dos participantes estão em idade escolar. Constatamos, em conversa não gravada, que eles sentem a fragilidade vinda da falta de formação, ou seja, estão almejando um futuro melhor para seus filhos, e além disso, ver seus filhos estudando os incentivou a voltar a escola. Esses dados nos permitem afirmar que os pais são os maiores responsáveis pela permanência dos filhos na educação regular.

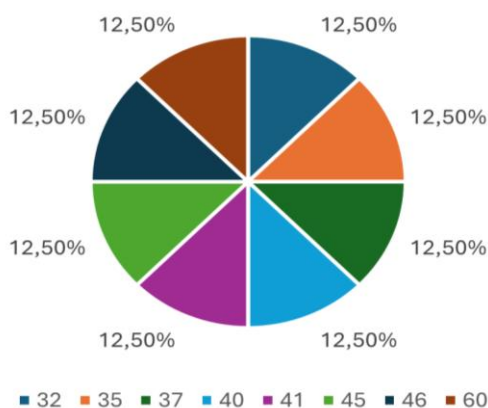
Figura 2 – Quantidade de filhos



Fonte: elaborado pelo autor

A idade é um fator relevante para ser aceito na EJA, e de acordo com o Parecer CNE/CEB nº6/2010, a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio, portanto, os participantes da pesquisa possuem de 32 a 60 anos (Figura 3), o que também traz à tona a fragilidade dos estudantes desta modalidade, pois, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006).

Figura 3 – Idade dos entrevistados



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Para melhor compreensão sobre a não conclusão precisamos compreender sobre os motivos que o levam a voltar a estudar e quais são as dificuldades. Dados estes que discutiremos a seguir.

4.2 MOTIVAÇÃO

Existem muitos motivos que podem influenciar um indivíduo a voltar a estudar, e diante disto, para ter respostas reais sobre o porquê dos participantes optaram pela EJA, foi necessário questionar sobre tais razões. Assim, obtivemos:

“Porque é de noite que eu tenho mais tempo.” (M.P)

“Pela disponibilidade do tempo que, à noite é o que facilita que adianta né, a gente tem como fazer 2 anos só já que o tempo já tá bem atrasado” (C.S.)

“Pelo tempo né, que é de noite, durante o dia eu não teria tempo.” (E.S)

“Porque o ensino é acelerado né, e termina mais rápido, e por ser a noite também.” (M.D)

“Pra aprender mais um pouco né.” (C.L)

“Porque eu achei bom, uma coisa muito importante a EJA, e o horário é melhor, que de dia a gente trabalha.” (M.F)

“Porque eu não terminei os estudos, aí tive que ir né (questionada se o horário foi um fator importante na volta aos estudos) não achei ruim ser a noite não (questionada se o ensino acelerado foi um fator importante na volta aos estudos) achei melhor ser menos tempo para terminar [...] porque eu queria terminar e minha mãe nunca deixou, disse que eu só estudava na rua se meu irmão fosse, porque eu arengava, e disse que não ia estudar, aí eu casei, e tava um dia na casa da minha irmã e Wilson chegou lá e perguntou se eu queria estudar, e eu: eu estudar mais, velha, quem disse que velho estuda, aí fiz minha matrícula.” (M.A)

“Porque eu tive que interromper meus estudos muito cedo então, já foi uma oportunidade de recomeçar de onde eu tinha parado (questionada se o horário foi um fator importante na volta aos estudos) isso, porque durante o dia tenho a casa e os filhos, não tem como estudar, então, a noite pra gente facilita a vida pra quem

é dona de casa, mãe de família (questionada se o ensino acelerado foi um fator importante na volta aos estudos) não, isso aí não é uma questão tão importante, o importante era voltar a estudar, independente de qual maneira fosse.” (E.S)

Pode-se notar que o fato de aulas serem realizadas no período da noite facilita os estudos dos 100% dos participantes e a mesma quantidade trabalha durante o dia, em atividades de agricultura ou pecuária. Ao abordarmos a EJA do campo, a situação agrava-se um pouco mais, visto que além dos fatores já conhecidos sobre as dificuldades para os educandos da EJA, somam-se problemas específicos dos que vivem do trabalho na terra (Feliciano; Mello; Pereira, 2024). Além do trabalho de cuidado, realizado predominantemente por mulheres, podemos afirmar que a vida não é fácil na zona rural, principalmente, para indivíduos com a escolaridade incompleta, e ainda mais para agricultores que levam um estereótipo de pouco estudo. A EJA é uma forma de recuperar o tempo perdido, de se apropriar do conhecimento que lhes é fornecido na escola, principalmente em escolas do campo, onde há a necessidade da adaptação dos conteúdos para a realidade dos educandos.

O ensino acelerado é um fator bastante importante na volta aos estudos, pois pode-se cursar duas séries/ano durante um ano letivo. Todavia, podemos fazer a crítica sobre o currículo, considerando que este pode ser um pouco superficial, ou trazer ensinamentos em que os conceitos possam ser esquecidos com mais facilidade se não estiverem contextualizados à realidade dos sujeitos aprendentes. No entanto, partindo do pressuposto que adultos não são obrigados a estudar, acredita-se que a força de vontade tenha os colocado de volta no caminho da educação, e a famosa frase usada para se referir aos estudantes da EJA: “eles não têm tempo a perder”, se aplica facilmente para barrar tais críticas à educação de jovens e adultos.

Os entrevistados também externaram seus objetivos de estudo, o que caracterizamos como sendo os porquês para voltaram a estudar. Assim eles se expressaram:

“pra (sic) aprender mais, fazer universidade e dar uma vida melhor para meus filhos [...] ah, para ter um emprego né, pra se sentir melhor, [...] a gente tem que sair pra aprender novas coisas, porque a gente sabe que só consegue melhor estudando, então, se não quer trabalhar no sítio, estude.” (M.D)

“eu quero me formar, no ensino médio e no ensino superior” (E.S)

“Eu quero cursar alguma coisa, quero dizer: eu tenho isso aqui, um diploma, uma formação” (C.S)

“porque eu queria aprender mais, aprender a ler, porque eu não sei ler, falar a verdade, eu não sei ler, eu sei escrever, agora ler, não, por isso eu quero enfrentar né, estudar mais, arrumar um emprego, ser uma advogada no futuro” (M.F)

“eu quero me formar, no ensino médio e no ensino superior” (E.S)

“ver se eu arrumo um emprego” (M.P)

Nesta questão, nem todos os entrevistados conseguiram explicitar durante a gravação sobre os seus objetivos de estudo. Mas ao desligar o gravador, com o desenrolar da conversa entre participantes e pesquisador que muitos deles se sentiram mais à vontade, externando sua esperança quanto à educação, falando que querem terminar o ensino médio para conseguir um emprego, tentar passar em um concurso, conseguir ajudar seus filhos na atividade de casa. Dessa forma foi possível entender a dor e a sensação de tempo perdido que eles sentem perante os novos desafios que surgem a todo momento, pois, é como o Parecer CNE/CEB 17/2001 reflete:

Os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (CNE, 2001, p. 11)

A educação está a cada dia mais sucateada, como diz Costa e Zalla (2021). Nesse contexto, de recursos públicos tão escassos, a EJA costuma ser o campo mais afetado pelo sucateamento e pela gestão conservadora (tecnicista e antiemancipatória) da educação pública. Todavia os estudantes entrevistados, continuam acreditando num futuro melhor com a ajuda da educação, visto que, todos almejam terminar o ensino médio, conseguir um emprego melhor ou entrar na universidade. E em um mundo onde é tão fácil o acesso à informação, e a escola se torna apenas uma obrigação, não mais uma porta de acesso à universidade e ao mercado de trabalho; cada vez mais os educandos estão evadindo da escola e relatando que não tem interesse em continuar os estudos. Acreditar que a educação é uma saída parece utopia, mas os estudantes da EJA provam que, mesmo depois de anos afastados da educação, a escola ainda é considerada uma possibilidade de mudanças.

4.3 RAZÕES DE NÃO CONCLUSÃO DE ESTUDOS EM IDADE APROPRIADA

Ao compreender que a educação é uma possibilidade de mudança social e emancipatória (Freire, 1997), entendemos ter sido necessários sobre a motivação (ou a falta dela) para o abandono da escola na idade regular. Então, para conseguir quantificar tais razões, e consequentemente, talvez propor ações que diminuam a evasão dos estudantes da EJA, ouvimos os participantes. Assim eles se expressam:

“Porque meus pais não me deixaram continuar nos estudos, porque ele não tinha condição de me botar na escola, aí a minha prima pediu a ele pra eu ir pra casa dela continuar os estudos e ele disse que não, por causa das condições financeiras, pra trabalhar na roça, trabalhar em casa.” (C.L)

“Porque eu fui trabalhar, ajudar em casa, minha mãe não tinha mais condições de me colocar na escola, peguei e fiquei em casa ajudando-a, foi isso” (M.F)

“Porque eu tinha terminado os 4 anos, e mãe disse que eu não estudaria na rua, porque só tinha lá” (M.A)

“Engravidei aos 15 anos, tive que abrir mão da minha vontade de estudar, vontade eu tinha, mas 16 anos atras a gente sofria um preconceito muito grande, porque mãe de família não devia estudar, devia cuidar da casa e dos filhos” (E.S)

“Porque eu cuidava dos meus irmãos e da casa” (M.P)

“Casamento” (C.S)

“Casamento também” (E.S)

“Na época, porque, minha mãe foi criar uma neta e eu tive que sair pra ajudar em casa” (M.D)

Em nossa pesquisa, 37,5% dos entrevistados citou o casamento como o motivo para não continuar os estudos na idade regular, o que significa formar uma família, trabalho de cuidado e sustentar a casa. Isso também já havia sido constatado por Sousa et. al. (2018), assim os autores afirmam:

Na maioria dos casos, o casamento acaba sobrepondo projetos educacionais e profissionais, uma vez que essa nova perspectiva de vida proporciona reconhecimento social ou, mais provavelmente reflete a influência do contexto de pobreza no comportamento e nas escolhas das adolescentes (Sousa, Gomes, Silva, Mascarenhas, Rodrigues, Andrade e Leal, 2018, p. 1).

Destarte, destacamos que o Estado brasileiro tem a obrigação de diminuir a desigualdade social como está previsto a Constituição Federal (1988, art. 3º) e a opção pelo casamento não pode ser um fator a mais para a desigualdade social. O direito à educação, no Brasil é algo recente, e o acesso à escola pelas parcelas mais marginalizadas e pobres da sociedade só começou a se concretizar nas últimas décadas do século XX (Iosif, 2007), gerando, até hoje, uma formação desigual. E no caso dos nossos entrevistados, em que a única renda fixa, em alguns casos, é o programa de transferência de renda do Governo Federal, o Bolsa Família, e levando em consideração que a economia de áreas rurais sempre foi baseada no extrativismo, agricultura e pecuária; observa-se que a educação se torna secundária na opção de necessidades da vida, pois o trabalho rural é entendido muitas vezes como algo fácil que não demanda tanto conhecimento. Segundo Paiva (1987, p. 58) “não parece ser necessário exigir qualquer preparo profissional nem sequer o domínio de técnicas de leitura e escrita”. Pressupõe-se que, com a formação incompleta, há a baixa remuneração, e muitas vezes se faz necessária a evasão da escola, para trabalhar, e contribuir com a renda, ou até mesmo por não ter um exemplo de ascensão social por meio da educação, como reflete:

A demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo

de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (Brasil, 2001, p. 9)

A partir disto, nota-se que, a maioria dos entrevistados evadiram da escola devido a insuficiência da renda, e em decorrência disto tiveram que trabalhar ou ajudar em casa, e essa situação acaba por ser “normal” em comunidades rurais, e que muitas vezes para ingressar ao fundamental II era necessário o pagamento de uma taxa de admissão, e devido à grande quantidade de filhos, se tornava impossível prosseguir na educação.

Como visto, 87,5% dos entrevistados são mulheres, e em consonância a este dado, a maioria das respostas para o questionamento do porquê abandonou a escola na idade regular, está intimamente ligada ao trabalho de cuidado, que é historicamente ligado a mulher, como cuidar da casa e dos irmãos e/ou gravidez, além do casamento. Ao reingressarem na escola tem que enfrentar diversas dificuldades, como conciliar as atividades domésticas, trabalho e estudos. A EJA trouxe para muitas pessoas, principalmente, para mulheres uma nova oportunidade de aprender, socializar, criar laços, e recuperar momentos que foram perdidos devido ao trabalho de cuidado, casamento e filhos. Como diz Andrade (2008):

[...] antes, o lugar da mulher era em casa, para cuidar de afazeres domésticos e das crianças, hoje o lugar da mulher também é na escola, mas não com o objetivo primeiro, ou não só com o objetivo de promover a profissionalização feminina para competir com os homens no mercado de trabalho dentro de uma maior equidade. Um dos objetivos da educação feminina (principalmente da mulher pobre), para as mais diferentes instâncias, é preparar/educar/ensinar a mulher a cuidar mais e melhor da família e dos/as filhos/as.

Porém, ao observar a trajetória da mulher pobre na educação, a EJA é uma forma de recuperar o tempo perdido, e não só como uma alternativa de continuar subalternizando mulheres e as colocando num destino sempre igual, porque a educação, em sua essência é libertadora.

4.4 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Conseguimos entender os motivos que fizeram os entrevistados voltar a escola, e também que os fizeram sair da mesma, mas, para a comunidade pesquisada, residente em área rural, que é consideravelmente longe do centro urbano da cidade, vários fatores podem tirar esses educandos do caminho da educação. Assim os participantes afirmaram sobre as dificuldades encontradas para estudar:

“Tenho, tem que dizer o porquê? (...) porque as vezes não tem carro, porque também trabalho o dia todo e cansada, tem dias que nem vou” (M.P)

“Não, a não ser, que eu trabalho, que as vezes atrasa e outros compromissos que têm também a noite, as vezes dá um choque, aqui e acolá tem que faltar um dia, tem que optar por um ou outro no dia.” (C.S)

“Um pouco (...), os meninos né, porque eu tenho de levar eles pra escola junto comigo, o transporte, a chuva, a localidade onde moro” (E.S)

“Tenho, principalmente em questão de transporte, principalmente quando tá chovendo” (M.A)

“Não, hoje na rede municipal, não, mas como vou entrar na rede estadual, ainda não sei” (E.S)

“Não” (M.D)

“Tem não” (C.L)

“Eu não, tenho não” (M.F)

As áreas rurais são, historicamente, áreas mais atingidas pelo analfabetismo, pois, é nas regiões mais pobres do Brasil que se dá acesso tardio a educação, marcado pelos baixos investimentos, precarizando o processo de escolarização dos sujeitos, especialmente do campo, evidenciando uma das maiores dívidas históricas com as populações (Silva, 2019).

Como vemos, todos os entrevistados são casados, o que requer uma demanda de tempo para trabalho de cuidado, mas, o cuidar da prole também é uma responsabilidade e um dos entrevistados destacou que precisa levar seus filhos para a escola, o que acaba por comprometer o processo de aprendizagem desse indivíduo, visto que, crianças requerem atenção, e pode ser difícil se concentrar no conteúdo quando seu filho está demandando cuidado e se é o único responsável por ele opta-se por cuidar da prole do que de si mesmo. Isso nos permite afirmar que há uma fragilidade no sistema de apoio familiar e do próprio Estado.

Trazendo mais uma vez a dívida histórica do Estado com a população campesina, como cita Silva (2019), a negação de direitos é naturalizada e invisibilizada e os agentes públicos negligenciam essa demanda de formação por parte do povo brasileiro, em especial as populações do campo. Fazendo com que esses sujeitos não tomem para si os direitos protegidos pela constituição, os tornando indivíduos “desprovidos de educação escolar, assim como tantas outras coisas no que concerne aos direitos sociais [esses sujeitos têm] dificuldade de se reconhecerem pessoas credoras do Estado” (Ferraro, 2008, p. 281).

Outra parte dos entrevistados cita como uma problemática recorrente, a falta de transporte, o que acaba impedindo que tenham acesso à escola (Affonso et al., 2003), e também há “certo desinteresse por parte da administração pública, que não consegue oferecer um transporte escolar de qualidade que atenda esses educandos de maneira digna, e que não os desestimore, fazendo com que percam a vontade de ir à escola” (Barroso; Demétrio; Furtado,

2017, p. 5). Sobre a frota de veículos escolares do município, podemos afirmar que é impecável, com aquisição de ônibus e vans novas, até aqueles que são específicos para as áreas de zona rural (que não possuem uma via adequada para todos os tipos de veículos), mas quando se trata do transporte para os educandos da EJA, na época da pesquisa só era disponibilizado um carro de passeio com quatro lugares disponíveis, e como pode-se observar, não era suficiente para a demanda.

Partindo para a esfera estadual, o caso não é diferente, em que ocorre a terceirização do serviço através da contratação de veículos para efetivar o transporte dos educandos do campo (Conceição, 2019), pois, “o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) custeia despesas concernentes à manutenção de veículos escolares pertencentes às esferas municipal, estadual e distrital e à contratação de serviços terceirizados de transporte” (BRASIL, 2013, p. 62).

E a precariedade e descaso do Estado, na esfera estadual e municipal com a Educação de Jovens e Adultos é sentida pelos estudantes que veem isso como mais uma barreira a ser enfrentada, que muitas vezes não conseguem seguir em frente quando somado ao cansaço, às responsabilidades e à falta de rede de apoio.

Mas a permanência e acesso desses agricultores a EJA não se trata somente de matrícula e ir à escola, também está intimamente ligado com as metodologias que são aplicadas nos conteúdos, se existe ou não adaptação curricular, e para entender como as disciplinas atuam nesse processo de permanência dos educandos na EJA, foi perguntado quais disciplinas os educandos tem mais dificuldades (tabela 1):

Tabela 1 – Disciplinas citadas como difíceis pelos educandos da EJA

Disciplina	Número de citações
Matemática	4
Inglês	1
Química	1
Sociologia	1
Todas	2

Fonte: elaborado pelo autor

A matemática é uma disciplina que é usada no cotidiano, principalmente para viver em sociedade, mas a forma como a disciplina acontece atualmente nas escolas, é trabalhado o formalismo das regras, das fórmulas e dos algoritmos, bem como a complexidade dos cálculos com seu caráter rígido e disciplinador (Rodrigues, 2005). Esse tipo de ensino, não contribui para uma formação consistente dos educandos da EJA, gerando confusão com a enxurrada de números, letras, regras e fórmulas.

Segundo D' Ambrósio (1989), nos dias atuais, o ensino de matemática ainda está baseado na abordagem tradicional com aula expositiva, na qual o professor transfere para a lousa os conteúdos escolares que julga importante, e o aluno, por sua vez, faz cópias em seu caderno e resolve exercícios de aplicação repetindo exatamente o modelo de solução apresentado pelo professor. “Essa prática revela a concepção de que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento. Mais ainda, de que a resolução de problemas se reduz aos procedimentos determinados pelo professor” (D'Ambrósio, 1989, p.15).

Uma saída apresentada pelos próprios entrevistados é o ensino de matemática, com foco em cálculo de juros, porcentagem, lucros, e demais conteúdos que podem ser facilmente articulados com o cotidiano dos educandos da EJA. Outro aspecto a se pensar, é que uma proposta educativa voltada aos jovens e adultos deve considerar, e tomar como ponto de partida para a aprendizagem, as noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva que certamente eles levarão para o espaço escolar (Neves, 2020).

Já quando citamos a química como disciplina, temos Bonenberger *et al.* (2006), revelando que, muitas vezes os educandos da EJA apresentam dificuldades e conseqüentemente frustrações por não se acharem capazes de aprender química, e, por não relacionar a importância da disciplina com o seu dia a dia, o que necessita do uso de estratégias metodológicas nas quais proporcionem tal correlação, para que o ensino se torne mais significativo para o aluno.

Estranha-se quando se é citada a sociologia como uma disciplina difícil, pois os conteúdos da disciplina possuem um viés totalmente humano, pautado na criação e aperfeiçoamento do senso crítico, e pode ser um pouco difícil reavivar isso quando se passa tanto tempo fora escola e se percebe o quanto a sociedade é implacável e abarrotada de estereótipos, talvez seja este um dos motivos por ter sido citada como uma disciplina difícil. A língua inglesa, por não ser um idioma tão acessível se mostra de difícil assimilação para educandos da EJA, talvez por ser uma disciplina desenvolvida com o método gramaticista, na qual a organização de palavras e frases é mais importante do que o uso da língua, priorizando aspectos morfológicos da língua estrangeira, isto já foi constatado por Nascimento *et. al.*, em que se oferta a língua inglesa com um ensino de inglês cansativo, mecânico e metódico (Nascimento *et. al.*, 2017).

Neste sentido, observa-se que o tecnicismo aplicado as metodologias, por muitas vezes dificulta a assimilação dos conteúdos pelos educandos da EJA, e Neves (2020, p. 20) acrescenta que:

Também é importante salientar que em função da frequente redução de tempo dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as instituições e os professores se veem, muitas vezes, obrigados a fazer uma redução de conteúdos entre os já selecionados nos currículos da escola regular. Esta abreviação curricular, muitas vezes utilizada sem objetividade e planejamento, prejudica o aprendizado dos alunos.

Então, considera-se que a dificuldade em uma disciplina, ou em várias, pode afetar a autoestima do aluno e levá-lo a evasão escolar, a não aprovação, e a uma formação incompleta, necessitando do olhar crítico do professor como forma de amenizar a problemática. Não se pode lecionar da mesma forma para uma turma de 9º ano ensino fundamental e para uma de Ciclo IV (corresponde ao 8º e 9º ano). Os educandos da EJA, na maioria dos casos, não têm tempo para estudar fora do período que está na escola, então os conteúdos precisam ser otimizados e contextualizados para a realidade dos educandos, que neste caso, são do campo.

Para entender as dificuldades apresentadas na questão anterior, questionou-se a quantidade horas que os entrevistados tem para estudar fora da escola. E como esperado, 87,5% dos entrevistados não tem tempo para estudar fora da escola, principalmente, pelas responsabilidades, que vão desde o trabalho de cuidado, trabalho no campo, entre outros, e isso pode afetar o processo de ensino aprendizagem. Estudar tornar-se para eles um trabalho árduo pois exige se concentrar em fórmulas matemáticas, regras de escrita em inglês, somado ao cansaço e pensamentos como será o próximo dia.

E não suficiente estes argumentos, há professores que enviam tarefas para serem resolvidas em casa, e vale a pena questionar: em que momento do dia essas atividades serão feitas? O aluno vai priorizar o seu trabalho, que é o seu sustento, ou a atividade escolar, que não é uma obrigação? E o pior, os educandos são penalizados por não terem tempo para entregar a atividade devidamente feita. Foucault (1995, p. 241) coloca que há “a dominação dos meios de coação, de desigualdade e de ação dos homens sobre os homens”, e isso se aplica a escola, no qual os professores usam de seu poder, para simplesmente ignorar que os educandos da EJA do campo muitas vezes não possuem tempo disponível para sentar e ler, o que se pressupõe que também não terão tempo sequer resolver uma atividade. Devemos também lembrar da ausência dos educandos às aulas devido a jornada exaustiva de trabalho e pelas estradas rurais que se desmancham ao primeiro sinal de chuva, ratificando a manutenção de um sistema reprodutor de exclusão social em um programa educacional que deveria cumprir o papel social.

4.5 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PROFESSORES E EDUCANDO

As interações entre indivíduos são o que vão favorecer a formação de nossa personalidade, e é muito importante entender como os entrevistados se relacionam com os

professores e colegas, visto que, a tendência é se aproximar de quem tem um propósito e experiências similares ou parecidas. Então, diante disto ao analisar os dados, constatamos que 100% dos entrevistados revelaram que tem uma boa relação com os professores, talvez por estarem no mesmo momento da vida, com filhos, família e responsabilidades. Podemos também destacar que na EJA não há mais espaço para a infantilidade que existe no ensino regular, pressupondo que os educandos estão na escola porque querem, já que a educação para adultos não é obrigatória.

A interação professor e aluno é, sem dúvida, a mais forte, mais frequente e a que vai determinar a qualidade das outras relações (Carvalho, 2012), e quando citamos isso não deixamos de fora a relação de poder que existe na escola. E como já citada anteriormente o tecnicismo ainda é muito presente em todos os níveis da educação, principalmente na educação básica, como afirma Carvalho (2012) ratificando as relações de poderes. Assim ele se expressa:

o professor expõe o conteúdo, dois terços do tempo são ocupados pela fala do professor e mais da metade do restante por atividades do professor, como fazer questões _ cujas respostas são monossilábicas: sim ou não, certo ou errado - ou escrever na lousa para os alunos copiarem e possivelmente decorarem. Uma parte muito pequena da aula é destinada à fala dos alunos.

Este fazer docente precisa ser revisto e repensado nas proposições educativas para EJA, sobretudo no campo, considerando este público como sujeitos capazes de aprender e ensinar, já que todos já tem larga e vasta experiência de vida.

4.6 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE EDUCANDOS

Assim como a relação com os professores, a interação entre educandos também é essencial no processo de ensino aprendizagem, e em relação a esse ponto, obtivemos 100% de respostas positivas, onde todos expressaram que convivem bem com seus colegas.

As relações entre educandos, no caso dos entrevistados se mostrou harmoniosa, o que influencia bastante na permanência desses educandos na escola, visto que, em outros casos essas interações podem não ser tão benéficas, o que pode causar evasão escolar, com práticas como o bullying, enquanto as amizades e o coleguismo presente pode alavancar o aprendizado, seja discutindo as atividades, ajudando os colegas.

Procuramos sempre estar próximos de pessoas que possuem a mesma classe social, as mesmas experiências, e por isso, é interessante a criação de laços na EJA, pois, como estamos discutido sobre a população campesina, pode ocorrer a troca de conhecimentos empíricos (que não são de origem científica), como técnicas de semeadura, receitas com alimentos produzidos por eles mesmos, oportunidades de crédito rural, mostrando que a escola não é só local de

aprender fórmulas matemáticas, os usos dos porquês, sobre a célula, mas também um lugar de troca de experiências e vivências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do discutido, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é de extrema importância para os entrevistados, e levando em consideração que estes possuem características compartilhadas com indivíduos de outras localidades, os argumentos utilizados também sustentam a teoria de que a EJA é uma modalidade de ensino significativa e inclusiva.

Além de explicitar os motivos que fizeram os entrevistados a voltarem para escola, deve-se evidenciar a força de vontade dos educandos ao reservar uma fração de seu tempo para estudar, mesmo que só o façam na escola, devido à falta de tempo para estudar fora do ambiente escolar.

A EJA também se mostra importante no processo de aumento da autoestima e de confiança, e na retomada dos sonhos relacionados à educação, como um emprego melhor, um concurso ou uma graduação. E voltar a estudar significa uma enxurrada de novas emoções, frustração por não entender o assunto, a alegria de tirar uma nota acima da média ou a euforia de poder ensinar a tarefa de casa para o filho.

Mas, o acesso e a permanência na EJA é bem mais complexo do que só ir à escola, trata-se também da precariedade dos transportes, das estradas que dão acesso à escola e pelo tecnicismo ainda bastante empregado nas aulas, mas, apesar disto, os entrevistados se mantêm esperançosos e focados nos estudos.

Os numerosos e expressivos dados possibilita entender e argumentar em favor da EJA, principalmente, quando se trata da população adulta do campo, que é sempre tão aquém das políticas públicas de ensino, e que diante do desmonte da educação praticados por governos autoritaristas e em favor do empobrecimento curricular, a evasão escolar vem aumentando e os educandos estão cada vez mais desmotivados com a educação, incluindo educandos da EJA.

Para o sistema capitalista, quanto mais rápida é a formação do aluno, menos tempo terá com a educação formal, ou seja, acaba por ter menos contato com o conteúdo programático e consequentemente crítico. Diante disso, questiona-se: esta formação é suficiente? Esta formação vai permitir que os educandos concluam as metas citadas, de conseguir um emprego melhor, ingressar num curso superior? Como está sendo a prática desta modalidade? Os estudantes que entram são, na mesma quantidade os que se formam, ou que concluem a Educação Básica?

Não se é possível responder todas as questões, mas a EJA foi criada pela LDB, em 1996, e atualmente as relações são diferentes, a EJA adquiriu um caráter mais inclusivo e de transformação social, e gera nos educandos que sofrem com estereótipos de pouco estudo e que estavam excluídos da educação formal, novas perspectivas de um futuro melhor. Investir na educação desses indivíduos é investir no futuro da comunidade, garantindo que as próximas gerações possam usufruir de uma vida mais digna e próspera.

Sendo assim, elencamos alguns pontos que precisam ser melhorados para se garantir uma EJA pautada em princípios inclusivos e emancipatório: a rede de apoio para famílias que possuem filhos e educandos regularmente matriculados em turmas da EJA, como uma sala de apoio com brinquedos, livros, TV, e profissionais adequados para monitorar e cuidar das crianças enquanto seus pais estão em sala de aula. O transporte que seja digno e com rotas mais acessíveis para os educandos, visto, que no caso dos entrevistados, somente há turmas de EJA durante a noite. Formações docentes, visando a adaptação curricular das mais diversas disciplinas, incluindo diretrizes básicas, como não enviar atividades para casa, e usar exemplos do dia a dia dos educandos.

Dito isso, é impressionante e muito bonito ver a força de vontade dos entrevistados em voltar e continuar a estudar mesmo com o desmonte da educação, mesmo a educação para adultos não sendo obrigatória. Esse reconhecimento para esses educandos é necessário, pois, num mundo onde a educação se torna apenas uma obrigação, é de marejar os olhos ver esses indivíduos tendo acesso à educação, mesmo que de forma tardia.

Essa pesquisa foi muito gratificante, desde ir na casa das pessoas, e ter medo dos cachorros, até escrever e perceber que o educando da EJA tem uma força de vontade sem tamanho, porque não é fácil trabalhar de sol a sol, e ainda ter coragem de ir pra escola e dar seu melhor, e ver também, que a educação abre portas, que a educação não tem idade.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, N. S.; BADINI, C.; GOUVEA, F. (Coord.). Mobilidade e cidadania. São Paulo: ANTP, 2003. 256 p.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventude, processos de escolarização e maternidade**. In: FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [editora], 2008.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: CONSTRUÇÃO COLETIVA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 3.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, Hamilton Corrêa; DEMÉTRIO, Darley de Jesus Freitas; FURTADO, Françoayse Pinheiro. **A influência do transporte escolar no processo educacional da E.M.E.F. Professora Raimunda Maciel de Aquino, Cametá-PA**. In: IX FIPED, 2008, Abaetetuba-PA. Anais... Disponível em: <http://www.ixfiped.com.br/anais/431.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Tradução. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. . . Acesso em: 19 jun. 2024.
- BONENBERGER, C. J.; COSTA, R. S.; SILVA, J.; MARTINS, L. C. **O fumo como tema gerador no ensino de química para alunos da EJA**. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 29., 2006, Águas de Lindóia, SP. Livro de resumos...
- BRASIL. **Programa Caminho da Escola 2013**. Disponível em: http://www.caminhodaescola.com.br/wpcontent/uploads/2012/12/MAN_Folheto_Caminho_da_Escola2013-2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.
- BRASIL. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 set. 2023.
- _____. **Decreto nº 7031**, de 6 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 14 set. 2023.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.html. Acesso em: 15 nov. 2023.
- _____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061-

[parecercne-seb62010&Itemid=30192#:~:text=O%20CNE%20relembra%20as%20Diretrizes,mesmas%20idades%20m%C3%ADnimas%20para%20a](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 8 mar. 2024.

_____. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 18 de agosto de 2001.** Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

_____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA:** Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

_____. **Ministério da Educação. Parecer nº 36, de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

CANCHERINI, Ângela. **A escuta sensível como possibilidade metodológica.** In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2010, Rio Claro-SP. Anais... Rio Claro: [Editora], 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios em cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONCEIÇÃO, Viviane Fernandes da. **Educação do campo e transporte escolar: dificuldades enfrentadas pelos alunos da zona rural do município de Monte Alegre de Goiás.** 2020. 88 f. Monografia de graduação - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2020.

COSTA, Adryana Lima; ZALLA, Jocelito. **A EJA e o ensino de história: políticas públicas, formação de professores e práticas curriculares.** In: MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski; ROSSATO, Luciana (orgs.). Formação de professores/as em Geografia e História: saberes e práticas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. Cap. 14. p. 297-319.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** SBEM, Brasília, ano 2, n. 2, p. 15-19, 1989.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, v. 21, p. 58-77, 2001.

DOURADO, Alex da Silva. **Fatores estruturais das políticas de EJA que impactam na permanência e nas interrupções do percurso escolar dos alunos de EJA.** 2013. 83 f. Monografia de graduação – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Brasília, Carinhanha-BA, 2013.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2015.

FELICIANO, Stefani Marques; MELLO, Roseli Rodrigues de; PEREIRA, Kelci Anne. **Educação do campo e EJA do campo: conquistas dos movimentos sociais e desafios.** Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/educacao-do-campo-e-eja-do-campo-conquistas-dos.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

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 (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022008000200005>.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias.** 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitárias, 1995. p. 231-249.

GERMANO, José Willington. **As quarenta horas de Angicos.** Educação & Sociedade, [S.L.], v. 18, n. 59, p. 391-395, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73301997000200009>.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 111-129.

IBGE. PNAD Educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 out. 2023.

IBGE. Censo 2022: **Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.** 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Em%202022%2C%20havia%2C%20no%20pa%C3%ADs,%2C0%25%20deste%20contingente%20populacional..> Acesso em: 15 out. 2024.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa; LAIA, Fernanda Gonçalves de; MOURA, Tatiana Freire de. **As políticas de alfabetização dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-**

2010): alfabetização solidária e Brasil alfabetizado. *Pensares em Revista*, [S.L.], v. 17, n. 0, p. 58-74, jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2020.46937>.

MATOGROSSO, Ney. **Poema**. *Água do céu - pássaro*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1975.

MATOS, Alício Rodrigues; SOUZA, Vangivaldo de Meneses; SOUSA, Leliana Santos de. **O aluno da EJA, o trabalho e a participação na renda familiar**. In: XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (Educon), 12., 2018, São Cristóvão. Anais do XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju: Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (Educon), 2018. p. 1-11.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Madureza. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.projetominerva.edu.br>. Acesso em: 01 out. 2023.

MOREIRA, Valéria da Silva. **Educação de jovens e adultos (EJA):** uma reflexão sobre o abandono escolar. 2014. 68 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NASCIMENTO, Paulo Sóstenes Silva; BELÉM, Joice Pereira; CALIXTO, Waldir Kennedy Nunes; SILVA, Jaquécilene Alves da; SILVA JÚNIOR, Leônidas José da. **As dificuldades de aprendizagem no ensino de inglês na EJA**. In: IV CONEDU, 2017, João Pessoa. Anais... Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 1-12.

NEVES, Elizandra Pires. **Facilidades e dificuldades de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o currículo de Matemática**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.482>.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola/IBRADES, 1987.

PEDROSO, Sandra Gramilich. **Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos**. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA-regional no ABCD paulista: dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**. 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Massagão. **Educação para jovens e adultos – Ensino fundamental. Proposta curricular – 1º segmento**. 3. ed. São Paulo/Brasília: MEC, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTANA, Daniella Cordeiro dos Santos; SANTOS, Francisca Maria de Sousa; SANTOS, Silvana Maria. **EJA: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos**. São Paulo: Editora Realize, 2012.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. **Pesquisas quali-quantitativas:** contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SILVA, Simone da; ACIOLI, Jucicleide Gomes; RAMOS, Maria Jeane Bomfim. **Educação de jovens e adultos:** entre lutas e descontinuidades. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 40107-40118, 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo:** exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@S Revista Eletrônica, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan. 2015.

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. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SOUSA, Carolina Rodrigues de Oliveira; GOMES, Keila Rejane Oliveira; SILVA, Kamila Cristiane de Oliveira; MASCARENHAS, Márcio Dênis Medeiros; RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; ANDRADE, Jesusmar Ximenes; LEAL, Maria Andréia Brito Ferreira. **Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez.** Cadernos Saúde Coletiva, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 160-169, jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1414-462x201800020461>.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

RODRIGUES, L. L. **A matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano.** Brasília: UCB, 2005.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Educação de jovens e adultos:** o desafio das classes multisseriadas. 2003. 1 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO

Roteiro de pesquisa

Caracterização do perfil dos participantes

1. Idade:
2. Quantidade de filhos:
3. Média Salarial: menos de 1,5 salário () até 1,5 mínimo () de 1,5 até 3 salários-mínimos () 3 a 5 salários () acima de 5 mínimos;
4. Estado Civil;
5. Gênero:
6. Escolarização:
7. Local de residência:
8. Qual ciclo/ano;

Questões específicas

1. Explique por que optou pela EJA. Quais são seus objetivos de estudos na EJA?
2. Por que saiu da escola na idade regular?
3. Você tem dificuldade para frequentar a EJA? Se positivo ou negativo, explique.
4. Quais as áreas de conhecimento escolar você tem mais dificuldade?
5. Como é a sua relação com os professores, descreva.
6. Como é a sua relação com os colegas?
7. Quanto tempo você tem livre para estudar fora da escola?
8. Quais são as suas perspectivas para com a educação?

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE RECEBIMENTO DOS DADOS



Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**
Centro de Ciências Agrárias – **CCA**
Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais – **DCFS**
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas



Eu, Niélson Sandro Vasconcelos de Albuquerque, secretário de educação do município de Areia, Paraíba, declaro, para os devidos fins que os dados da pesquisa “A importância da educação de jovens e adultos para agricultores familiares de uma comunidade rural de Areia, Paraíba” foram devidamente entregues e apresentados a esta secretaria pelos pesquisadores Marcos Vinicius Pereira da Cruz e Ana Cristina Silva Daxenberger.

Niélson Sandro Vasconcelos de Albuquerque
Secretário de Educação do Município de Areia, Paraíba
Niélson Sandro V. de Albuquerque
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
CPF 021.429.154-03

ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DA PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Importância da Educação de Jovens e Adultos para agricultores familiares de uma comunidade rural de Areia, Paraíba.

Pesquisador: ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75956323.2.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: Segue o relatório final, após defesa de TCC, com aprovação da banca e certificado

Data do Envio: 18/10/2024

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.181.582

Apresentação da Notificação:

A presente Notificação prende-se ao fato da requerente ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER, pesquisadora responsável, ter concluído a pesquisa intitulada "A Importância da Educação de Jovens e Adultos para agricultores familiares de uma comunidade rural de Areia, Paraíba".

Objetivo da Notificação:

A presente Notificação tem como objetivo comunicar a conclusão do estudo e solicitar a Certidão Definitiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O presente estudo cumpriu o que determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito aos riscos e benefícios proporcionados aos sujeitos participantes do mesmo.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.181.582

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A presente notificação foi instruída levando-se em consideração ao disciplinado na Resolução 466/12 e na Norma Operacional 001/13, ambas do Conselho Nacional de Saúde e demais legislação pertinente a matéria, em vigor.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

Sem recomendações a fazer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento de todas as formalidades éticas e legais, somos de parecer favorável a aprovação da presente Notificação, assim como a emissão da Certidão Definitiva, como requerida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	final.pdf	18/10/2024 11:35:17	ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Outubro de 2024

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br