

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: IDENTIDADES E RESISTÊNCIA EM CENA

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS OF THE FIELD: IDENTITIES AND RESISTANCE IN SCENE

Márcio Fernando Duarte Pinheiro 1
José Bittencourt da Silva 2

Resumo: Este estudo analisa formas de resistência de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola localizada em área de Reserva Extrativista Marinha frente aos desafios posto pelo sistema educativo. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada com sujeitos educacionais de 3ª e 4ª etapa, embora outras percepções sejam incluídas na pesquisa, neste caso, gestores e professores. Conectar essas vozes nos permitiu levantar aspectos desafiadores dessa modalidade de educação, pois entre sonhos e resistências, está o desejo de um projeto de vida coletivo, com melhorias infraestruturais e pedagógicas. Concluiu-se que os sujeitos em destaque, partilham expectativas comuns, embora cada um deles apresentem demandas distintas, muitas influenciadas pelas questões estruturais das instituições de ensino, outras pelas metodologias docentes. Posições diversas que desafiam a organização da escola e do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Projeto de vida. Resistência.

Abstract: This study analyzes forms of resistance of youth and adult education students at a school, located in an area of Marine Extractive Reserve face to face the challenges of the educational system. This is a field research implemented with educational subjects, from the 3rd and 4th stage, although other perceptions are included in the research, in this case, managers and teachers. From these voices, it was possible to raise challenging aspects of this type of education, From these voices, it was possible to raise challenging aspects of this type of education, with infrastructural and pedagogical improvements. It can be concluded that such subjects share common expectations, although each one of them has different demands, many influenced by structural issues of educational institutions, others by teaching methodologies. Different positions that challenge the organization of the school and pedagogical work.

Youth and Adult Education. Life project. Resistance.

Keywords: Youth and Adult Educatio. Life Project. Resistance.

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB-UFPA).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9492930117755114>,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9398-822X>.
E-mail: marciopinheiro101@hotmail.com | 1

Doutor em Ciências Ambientais. Docente do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da escola Básica (PPEB-UFPA)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4719580090813166>,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5393-1170>.
E-mail: josebittencourtsilva@gmail.com | 2

Introdução

O presente texto parte da seguinte indagação: o que pensam os sujeitos educacionais sobre as condições para efetivação da Educação de Jovens e Adultos de uma escola localizada em área de RESEX? As possíveis respostas para esse questionamento, utilizou-se metodologicamente da pesquisa de campo que apresentou como sujeitos da investigação vinte e um (21) alunos de 3ª e 4ª etapa e, ainda, os gestores e docentes de diferentes disciplinas da escola municipal Benjamim Ramos. Objetivando analisar as condições para efetivação dessa modalidade de educação, desafios foram apontadas como sendo os responsáveis no processo ensino-aprendizagem.

A conexão dessas múltiplas vozes permitiu levantar os principais problemas que afetam e redesenham a oferta e demanda por esse nível educacional. São questionadas a organização da escola e do trabalho pedagógico, seguindo diferentes pontos de vistas. Embora os diferentes sujeitos tenham posição nem sempre convergente, o consenso está no desejo de um projeto de vida coletivo, com melhorias estruturais e pedagógicas. Assim, os sujeitos em cena, partilham expectativas comuns, embora cada um deles apresentem demandas próprias, muitas influenciadas pelas questões estruturais da instituição de ensino, e outras pelas metodologias docentes. Posições diversas que desafiam a organização da escola e do trabalho pedagógico, ao passo que nos dão pistas para pensarmos na melhoria da qualidade educacional.

O texto está organizado da seguinte forma: “Introdução”, no qual apresentamos o problema de investigação e o objetivo proposto; o segundo item, “a educação de Jovens e adultos” discorre sobre os conceitos utilizados na conceituação dessa modalidade de educação; o terceiro item, “resistências de sujeitos do campo em cena” aborda a partir das vozes dos alunos os desafios e sonhos lançados e por fim, as considerações reflete como esses desafios interferem diretamente no ensino aprendizagem desses sujeitos.

Educação de Jovens e Adultos: conceitos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem recebido atenção nos últimos anos, por enfrentar condições desiguais de acesso e permanência de um quantitativo significativo da população que, por algumas razões, esteve ou ainda está fora da escola. Essa preocupação já se entende como resultado das muitas mobilizações ocorridas no país, seja no âmbito dos grandes eventos, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), os Fóruns Nacionais da EJA no Brasil, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), bem como outros que ocorreram, e ainda ocorrem, nos estados e municípios brasileiros. A intenção dessas mobilizações é a possibilidade de desconstruir a imagem da EJA por ser uma modalidade de educação básica, na qual contempla alunos que não aprenderam ou não ingressaram na escola no período “apropriado”.

Diante disso, é oportuno fazer uma tentativa de conceituar a EJA, buscando aproximações e definições acerca desse campo. Começamos dizendo que cunhar um conceito sobre a Educação de Jovens e Adultos não é tarefa fácil, como informa Mayo (2011), o termo se constrói dentro de um campo polivalente e amorfo, seguindo tradições, algumas excludentes. Com isso, preferimos seguir a linha de que a EJA é uma possibilidade de acesso à educação das classes trabalhadoras nas suas mais distintas especificidades e singularidades.

Adentrar no construto histórico desse processo de educação é reconhecer que a luta tem sido constante, principalmente com o engajamento dos movimentos sociais como, o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Estes dois movimentos de educação concretizaram-se no início dos anos de 1960, para garantir um direito adquirido desde a Constituição de 1934 quando instituiu obrigatório o ensino primário para adultos, não fosse tratado apenas como uma política compensatória, no sentido de minimizar os índices de analfabetismo.

Cury (2000), faz menção a este momento quando cita os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA, sendo uma resposta às necessidades do capital, como por exemplo: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria e maior controle social. Diante dessa exigência, notamos ser a EJA uma resposta ao chamado do capital e não para atender as necessidades das classes populares trabalhadores desprovidas do acesso à educação. Foram os

sujeitos, público da EJA os responsáveis inicialmente pela engrenagem das grandes fábricas e indústrias.

É pertinente dizer, na história da educação de jovens e adultos, verifica-se as marcas da negação de um direito pois, mesmo nos dias atuais, o índice de analfabetismo ainda é um dado alarmante, embora tenham sido registradas reduções nessas taxas. Implica concordar com Paiva (2009, p. 61) quando cita a luta por direitos:

[...] porque empresta força particular aos movimentos que reivindicam a satisfação de novos carecimentos e necessidades, tanto materiais quanto morais, embora sua formulação, por si só, não garanta a proteção que o direito deveria conferir. A proclamação de muitos deles não invalida a busca permanente por novos direitos, no horizonte de novos carecimentos sociais.

A expressão desse direito se constata nos dados do último censo de 2010 quando evidencia 9, 6% da população com 15 anos de idade não alfabetizada. Fazendo a comparação com o ano de 2000 constata-se uma redução desse índice, haja vista que a taxa de analfabetos era de 13, 63%. Quantitativamente, o Brasil tinha no ano de 2000 cerca 16. 294.889 pessoas analfabetas, na faixa etária de 15 anos. No ano de 2010, os dados evidenciam que 13. 933.173 pessoas não sabiam ler ou escrever.

As estimativas do IBGE indicam em 2018 uma taxa de analfabetismo de 7, 2% em pessoas de 15 ou mais anos, equivale a 11,8 milhões de analfabetos no país. Regionalmente, o Nordeste continua com uma das taxas mais elevadas, ou seja, 14,8%, enquanto o Norte o percentual de 8, 5% (PNAD, 2012).

Diante desses dados é possível afirmar, o Brasil ainda tem um número expressivo de pessoas não alfabetizadas, compondo parte dos desafios enfrentados por esta modalidade de educação. Além disso, a EJA tem recebido atenção, sobretudo, diante da possibilidade de redução de turmas, evasão de alunos, currículos incoerentes com a realidade dos sujeitos, falta de apoio financeiro, dentre tantas outras dificuldades que são percebidas ao longo da sua história. Desafios que nos convidam a assumir o compromisso com a educação desses sujeitos, para de fato efetivar uma educação amparada em princípios de igualdade, oportunidade e de condições de acesso.

Projeta-se a EJA enquanto garantia de acesso ao processo de escolarização articulada à realidade social de jovens e adultos trabalhadores das camadas populares. Se almeja uma educação que respeite o momento e a história de cada sujeito, pois eles têm experiência de vida acumulada.

Nesse sentido, incitar estudos sobre a educação de jovens e adultos proporciona o entendimento de um campo que precisa de discussões e ações para ela não ser secundarizada ou até mesmo invisibilizada. Foram estes estudos que nos possibilitaram a efetivação do encontro com sujeitos historicamente excluídos. São sujeitos, com histórias de vida forjada na persistência e resistência, carregadores de sonhos e de esperança. Vivem acreditando e buscando um mundo mais justo equitativamente. Estão nas florestas, nos montes, nos campos e nos rios vivendo e construído suas histórias, suas culturas. Pensar nesses sujeitos nos fez ir aos labirintos por onde andam para descrever sua inserção nos sistemas educacionais.

Resistências de sujeitos do campo em cena

Por meio do diálogo construído entre pesquisadores e os sujeitos do processo educacional foi possível caracterizar a idade dos alunos em aprendizagem das turmas da EJA da 3ª e 4ª etapa. Marcada pela juvenalização, os alunos da 3ª etapa possuem idade entre 15 a 34 anos, e os da 4ª etapa entre 16 a 26 anos. As turmas de EJA da Escola Benjamim Ramos são formadas, em sua maioria, por adolescentes-jovens com idade de até 20 anos. Além dessa informação, no Quadro 1 levantamos a situação institucional, identificando os sujeitos que frequentam a

escola e seus fazeres.

Quadro 1. Tipologia ocupacional dos alunos¹ da EJA, 3ª etapa

IDADE	ALUNO (A)	SEXO	MORADIA	OCUPAÇÃO
34	Maria Santos	F	Apicum	Mãe de família, não tem marido e mora com seus 4 filhos. Trabalha na agricultura, na plantação de mandioca, criação de animais e pescaria artesanal.
20	Raimunda Silva	F		DESISTENTE
18	Manoel Leite	M		DESISTENTE
17	Arlete Costa	F	Flexeira	Mora com a mãe e somente estuda.
17	Estelio Torres	M	Flexeira	Mora com os padrinhos há mais de 12 anos, desenvolve vários serviços: trabalha na agricultura, na plantação de feijão, mandioca, milho e tabaco, além de limpar os quintais dos vizinhos.
17	José Silva	M	Mimim	Mora com os pais e trabalha na agricultura, na plantação de mandioca e criação de animais.
17	Daiane Costa	F	Cantina	Mora com a avó e somente estuda, pois tem problemas graves de saúde.
17	Marta Sousa	F		DESISTENTE
16	João Silva	M	Mimim	Mora com os pais e trabalha na agricultura, na plantação de feijão, mandioca, criação de animais e pesca com seus pais e irmãos.
16	Zélio Sousa	M		DESISTENTE
15	Gabriel Reis	M	Flexeira	Mora com os pais e trabalha na agricultura, na plantação de mandioca e criação de animais.

Fonte: Entrevista, 2018.

Quadro 2. Tipologia ocupacional dos alunos da EJA, 4ª etapa

IDADE	ALUNO (A)	SEXO	MORADIA	OCUPAÇÃO
18	Antônio Gomes	M	Flexeira	Trabalha na agricultura com seus pais, na produção de farinha, criação de gado e animais pequenos.
24	Ana Silva	F	Pinheiro	Trabalha na agricultura com os pais e irmãos, principalmente na plantação de maniva, produção de farinha e criação de galinhas. Tem um filho de 7 anos.
17	Ataíde Sousa	M		DESISTENTE
18	Aprígio Gomes	M	Santo André	Trabalha na agricultura com seus pais, na criação de gado. Sua mãe cria galinha, pato, peru e outros.
18	Arlinda Sousa	F		DESISTENTE
17	Bruno Sarmiento	M	Flexeira	Trabalha em uma lanchonete com o seu pai na Flexeira. Seu pai é aposentado como professor.

1 Utilizou-se nomes fictícios para garantir o anonimato e a integridade dos sujeitos

18	Edson Costa	M	Santo André	Trabalha na agricultura e criação de galinhas, patos e outros.
26	Francisco Santos	M		DESISTENTE
24	Francisca Moraes	F		DESISTENTE
17	Gilberto Barros	M	Flexeira	Trabalha com seu pai como eletricista e outros tipos de trabalho.
16	Irlan Sá	M	Flexeira	Trabalha na agricultura, na produção de farinha, feijão e criação de animais pequenos.
17	Igor Barros	M	Mimim	Trabalha com seu pai em alguns tipos de plantação na agricultura, na produção de farinha e pesca.
17	Juscelino Santos	M	Flexeira	Trabalha na agricultura e pesca com seus pais.
18	Luís Sousa	M	Icaraú	Trabalha na produção de farinha e na criação de animais pequenos.
19	Mateus Rodrigues	M	Mimim	Trabalha na agricultura e pesca com seus pais.
17	Mauricio Cardoso	M	Icaraú	Trabalha na produção de farinha e criação de animais pequenos.
16	Rita Alves	F	Flexeira	Somente nos trabalhos de casa. A mãe trabalha na agricultura com seu padasto, na produção de farinha. A mãe recebe bolsa família.
23	Rodrigo Silveira	M	Flexeira	Trabalha na agricultura, na produção de farinha, criação de gado e pesca, com seus pais.
18	Sabrina Silva	F		DESISTENTE
16	Vagner Sousa	M	Icaraú	Trabalha na produção de farinha e criação de animais pequenos.

Fonte: Entrevista, 2018.

A partir do levantamento realizado, foi possível constatar o local de origem dos sujeitos somando ao Projeto Político Pedagógico “a escola atende alunos do seu entorno e das comunidades próximas como: Icaraú, Mimim, Fazenda Santa, Salinas, Apicum, Ponta da Areia” (TRACUATEUA, 2017, p. 10),

Arroyo (2013) afirma que as queixas mais ouvidas dos docentes em relação aos adolescentes/jovens diz respeito à reivindicação de um direito. Mediante isso, o autor faz indagações sobre quem são os adolescentes/jovens que tanto nos incomodam.

Partindo dessa pergunta e de posse dos perfis construídos junto aos alunos responde-se, a maioria dos adolescentes/jovens da Escola Benjamin Ramos são trabalhadores com experiências de vida diversas estando a maioria ligada às relações de trabalho no campo. Esses adolescentes/jovens desenvolvem ocupação na agricultura, plantando, colhendo e produzindo alimentos; atuam na criação de animais de grande e pequeno porte, nos quintais e nos terrenos maiores; pescam nos lagos da comunidade ou enveredam-se nas grandes águas das marés próximas; participam da venda de gêneros alimentícios nos pequenos comércios da comunidade.

Os alunos trabalhadores buscam desenvolver essas atividades no contra turno. No entanto, aos que já constituíram famílias, em certas ocasiões é impossível ir à escola, pois os mesmos são obrigados a irem para o trabalho, sobretudo, para a produção da farinha, colheita do feijão e da pesca, a fim de garantir o alimento da semana.

Há ainda, casos de alunos que somente estudam, alimentando o sonho de continuar os

estudos e ingressar em um curso superior para ter uma profissão diferente da desenvolvidas pelos pais. Sintetizam tais afirmativas os trechos de narrativas dos sujeitos gestores e docentes, quando indagados sobre quem são os sujeitos da EJA:

Um público diferenciado trabalhador, pai de família, trabalha na roça (Entrevista realizada com Agenor Ferreira, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

São pais e mães de família, que durante a manhã ela cuida dos filhos, trabalha na roça, na pesca e a tarde vem estudar (Entrevista realizada com Luís Santos, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu já tracei digamos assim, um perfil desses alunos, através de conversas com eles e observando algumas situações, como a idade deles que já são um pouco avançadas e não estão na série certa, são alunos repetentes, uns deixaram de estudar há algum tempo e hoje retornaram pra escola, todos eles trabalham na agricultura e na pesca com seus pais, outros já são pais de família, moram nas comunidades que ficam próximas aqui da escola, eles dependem de ônibus pra virem pra escola (Entrevista realizada com, professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Logo, são sujeitos constituídos na dinâmica produtiva local, fortalecendo os processos produtivos da agricultura familiar, do comércio local e da pesca artesanal. Trabalhadores e trabalhadoras da terra e dos rios formados culturalmente na produção diária. Imersos em diversos fazeres, homens e mulheres, jovens e adolescentes aprendem a cultura, os valores, os símbolos e as linguagens da vida no campo. Dito de outra maneira, Arroyo (2014) reforça ser o trabalho uma atividade cultural que produz formas de pensar, valores, relações humanas e sociais.

Nessa lógica, o trabalho enquanto produção cultural é também, produtor e não apenas produto dos seres humanos. Plantar, cultivar e colher os produtos do trabalho são atos culturais humanos. Sendo assim, “a cultura é mais do que produto e ato. É modo de produzir. É hábito cultural, ético, intelectual, não só objeto produzido, preservado e ensinado às futuras gerações” (ARROYO, 2014, p. 104). As gerações mais novas desde cedo seguem o ofício dos mais velhos, permitindo a manutenção e renovação cultural, pois muitos destes alunos da EJA são agricultores que desistiram de estudar em tempos passados para somar no sustento da casa. Outros são alunos com histórico de reprovação, não conseguiram avançar dentro do tempo “adequado” para outras séries. O depoimento desses alunos retrata bem essa afirmativa:

Eu passei a infância e adolescência ajudando meus pais na roça e cuidando dos irmãos menores, eu não tinha muito tempo pra estudar, teve um tempo também que eu parei de estudar porque eu tinha arrumado marido, me juntei muito cedo e ele não deixava eu estudar, ele tinha muito ciúmes de mim, eu tive um filho com ele, meu filho está com 7 anos de idade, eu me separei dele e voltei a morar com meus pais, eu quis de novo estudar, meus pais me apoiaram, então de manhã eu ajudo eles na roça e a tarde eu venho estudar (Entrevista realizada com Ana Santos discente, 20 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Eu não passei de ano um tempo atrás, tinha ficado em dependência nas disciplinas de português, matemática, e inglês, eu não fiz a recuperação aí acabei não passei de ano, e teve um ano que eu não estudei também, e acabei ficando atrasando (Entrevista realizada com Mateus Rodrigues, discente, 19 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Eu não passei de série ano passado, fiquei em dependência em algumas disciplinas, e acabei atrasando, eu faltava muito porque eu ajudo meu pai no trabalho, eu chegava em casa cansado e ainda vinha pra aula, as vezes eu não assistia todas as aulas, as vezes eu faltava mesmo porque queria, e esse ano estudar na EJA foi uma forma de não ficar muito atrasado, e quem disse que eu poderia fazer assim foi o professor quando eu vim me matricular de novo (Entrevista realizada com Igor Barros, 17 anos, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Eu fiquei em recuperação em algumas disciplinas quando eu estudava o 7º ano e eu não fiz a recuperação e acabei ficando reprovado. Quando eu vim me matricular o professor disse que era melhor eu estudar na EJA, porque senão eu teria que estudar de manhã e de tarde, aí eu resolvi estudar na EJA, pra mim era melhor, se eu estudasse no regular eu não ia dar conta porque ia ficar muito puxado (Entrevista realizada com Breno Silva, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

O perfil desses alunos mostra que mesmo em dias atuais, a escolha pela EJA se faz diante das estruturas excludentes do nosso sistema de ensino, no qual coloca o peso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Outra questão identificada parte do quantitativo do número de alunos matriculados nas turmas da 3ª Etapa (oito alunos) e 4ª Etapa (15 alunos), colocando em questão um dos problemas recorrentes dessa modalidade de educação, a evasão escolar. O “abandono” da escola pelos alunos da EJA é influenciado por diferentes razões, segundo os diferentes sujeitos docentes e coordenadores pedagógicos:

Tem a questão do acompanhamento familiar, os alunos da EJA eles não tem uma relação com os pais no sentido dos pais apoiarem eles a estudarem, a incentivarem eles pra virem para as aulas, [...] eles querem saber é que esses alunos estejam bem pra ajudar eles no trabalho na agricultura então falta essa parceria dos pais desses alunos, é o que eu percebo. Eu acho que também tem a questão da relação professor/aluno, que pra mim cabe ao professor a responsabilidade de valorizar cada vez mais a interação entre os dois, baseada no diálogo verdadeiro, transparente, numa solidariedade, na participação do aluno, de incentivar os alunos a permanecerem na escola, a escola não tem nenhuma preocupação em ir em busca desse aluno que desistiu (Entrevista realizada com professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Quando a metodologia do professor em sala não é atrativa pro aluno, e aí tem muitas situações, como o professor não flexibiliza, não compreende que o aluno as vezes já chega em sala com um certo cansaço do trabalho do dia a dia, são mães de família, que durante a manhã ela cuida dos filhos, trabalha na roça, na pesca e a tarde vem estudar, o professor não tem

uma certa dinâmica em sala para que ele possa fazer com que o aluno permaneça em sala (Entrevista realizada com Luís Santos., coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu vejo como as mais graves, a falta de um acompanhamento da família; a falta de uma boa relação entre o professor e o aluno; a escola e o aluno; um ensino que seja interessante pro aluno e principalmente para os alunos daqui da escola a falta de uma estrutura física com mais conforto pra todos nós que compões a escola (Entrevista realizada com professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Constatou-se muitas questões colocadas nessas narrativas, como a falta de apoio familiar, a relação professor/aluno e a falta de um ensino mais motivador. Hage (2014) identificou questões como essa em uma escola de Belém do Pará, onde a falta de motivação levou os alunos a evadirem dos espaços escolares. Para além disso, existem outras questões que implicam na permanência dos alunos na escola, desafiando gestores e professores a pensarem em estratégias no sentido de minimizar esse problema.

Por certo, a trajetória de vida dos sujeitos, em alguns casos requer grande esforço para dar conta dos afazeres da vida adulta, muitas são marcada por escolhas em que a entrada e permanência na escola continuam indefinidas. Outras causas são sinalizadas pelos próprios alunos quando citam ter desistido de estudar devido: gravidez, doença na família e dificuldade de transporte, haja vista que o ônibus não passava em suas comunidades. Parece claro, o fenômeno da evasão nas turmas de jovens e adultos são de inúmeras natureza, algumas de caráter pessoal, outras resultantes das condições geográficas, laboral, familiar e financeira.

Buscando identificar os avanços e limitações nessa modalidade de educação, perguntou-se aos alunos o que eles achavam da escola e das aulas? A intenção era verificar aspectos do trabalho pedagógico na relação com o aprendizado desses alunos. Muitas narrativas confirmaram como primordial a estrutura física:

Eu não vou falar que é uma escola péssima, 100% ruim porque eu estudo nela e nela eu aprendo muitas coisas boas, só que falta melhorar muitas coisas, principalmente essa estrutura aqui, como todos que vem aqui percebem logo que é quente, não tem ventilação, é escura a sala, as cadeiras são todas velhas. Desse jeito aqui, tem professor que não dá nem vontade nem de ensinar a gente, muito mais os alunos, tem uns que já não tem vontade de estudar mesmo, ficam só bagunçando (Entrevista realizada com João Silva, discente, 16 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem muita coisa aqui na escola que pode melhorar, e se essas coisas melhorarem, as aulas também melhoram, o ensino aqui também melhora, como por exemplo essa sala aqui, toda vez que eu entro na sala parece que ela tá só poeira, mais não é, é a cor mesmo desse piso de cimento, é as paredes que estão todas manchadas, também as cadeiras estão todas quebradas, a gente senta nelas e elas começam a balançar, até a mesa do professor tá quebrada, essas cadeiras aqui são desde o tempo que o meu irmão estudou aqui, e já faz muito tempo que ele saiu (Entrevista realizada com Igor Barros, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Essas coisas de trazer a nossa realidade, o quê que a gente faz

fora da escola, lá em casa, no trabalho na roça, eles quase não fazem, é muito raro mesmo (Entrevista realizada com Gilberto Barros, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem professores que não faz nada de diferente, não leva a gente pra conhecer outros lugares, a gente não sai dessa sala aqui, a gente só escreve, e tem tantos lugares aqui próximo, aqui na RESEX mesmo, que dá pra gente ir e ter uma aula bacana, com uma explicação do professor porque ele conhece mais que a gente, ele estudou pra isso, e a gente ainda não andou por essa RESEX todinha, mais a gente não consegue entender as coisas que acontecem aqui dentro (Entrevista realizada com Ana Santos, discente, 20 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Os professores não fazem nada não, eles só chegam aqui na sala, entram, conversam, fazem a chamada, passam um assunto do livro, um exercício pra gente escrever e responder, as vezes eles passam atividade só no quadro mesmo, e pronto, só isso (Entrevista realizada com Mateus Rodrigues, discente, 19 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

De todos os professores, se salva uns, tem professor que é preguiçoso, e as aulas é interessante de alguns professores, é até engraçado as vezes, tem uns que explicam bacana e dão uns exemplos bem fácil da gente entender, principalmente quando ele fala do trabalho dos colegas que trabalham na roça (Entrevista realizada com Bruno Sarmento, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem aqueles professorem que enrolam muito né, eles já chegam atrasados na sala, ai faz a chamada da frequência, conversa um pouco, faz uma revisão da aula passada aí já acabou 2 e até 3 aulas e ele vai pra outra sala, eles só pedem pra tirar do livro ou do quadro, as vezes isso é chato, não faz nada de interessante, não passa nem um filme, lá na escola da minha irmã de vez em quando a professora dela passa uns pra eles assistirem, e depois eles discutem (Entrevista realizada com Rita Alves, discente, 16 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Dois aspectos importantes são apontados como limitação à aprendizagem, segundo os alunos: a estrutura física e a falta de comprometimento dos docentes com a profissão. A maioria das falas indicam uma tendência descomprometida dos docentes com o ensino desses adolescentes/jovens. Segundo eles, há muitos professores que seguem uma dinâmica pouco motivacional, exemplificada no uso exagerado de cópias dos livros, nas aulas centradas no espaço escolar, na falta de aproximação dos sujeitos com a suas realidades.

A partir das observações efetuadas, pode-se complementar que o uso de livro didático é uma estratégia para fazer os alunos permanecerem em sala, pois muitos alunos de outras turmas ficam no corredor próximo à sala de aula, ou mesmo na porta das turmas da EJA, dispersando-os com conversas paralelas. Isso acontece devido muitos professores da escola faltarem ou chegarem após o horário de entrada. São profissionais de outros municípios ou da sede que dependem de transporte para fazerem o percurso até a escola.

Por certo, paira sobre alguns professores um olhar negativo e pejorativo quando o aluno o chama de preguiçoso, dando a entender que eles deveriam atuar melhor. Esse olhar negativo

é alimentado nas atitudes diárias quando o professor pouco utiliza o quadro branco, passando muitas atividades dos livros e, com muita frequência, chamando a atenção dos alunos por sua distração com aspectos fora do contexto da aula. Freire (2001), ressalta, a atuação docente não escapa da apreciação dos alunos, como se pode constatar nessa narrativa. Essa apreciação tem uma importância central no desempenho do professor, visto que esses olhares ajudam no cumprimento das tarefas docentes.

Assim, quando o professor não reconhece os adolescentes/jovens como outros sujeitos acaba fortalecendo os processos de exclusão, empurrando-os ainda mais para fora da escola. Na tentativa de minimizar essa exclusão, Arroyo (2013) sugere outras didáticas e até outras formações profissionais. Inserir esses adolescentes/jovens em uma educação inclusiva é, antes de tudo, tornar a escola o lugar de escuta, de diálogo, de projeção de sonhos e projetos de vida.

O diálogo pode ser o anunciador de uma nova metodologia de ensino/aprendizagem, de forma que dele resulte uma posição de consenso entre os sujeitos da educação. Por meio do diálogo autêntico é possível construir coletivamente um ponto de partida para a efetivação desse projeto, visto que Freire (2011) confirma que, sem diálogo não há educação verdadeira.

A falta de metodologias inovadoras e de condições físicas da escola, colaboram na dispersão dos alunos, fazendo com que estes não deem atenção às aulas de certos professores. Freire (2001) nos ajuda a refletir sobre isso ao mencionar que a falta de uma formação mais consolidada pode ser um dos empecilhos ao próprio desenvolvimento do trabalho docente.

No livro “Pedagogia da Autonomia”, o referido autor faz algumas colocações sobre a atuação docente. Segundo ele, uma das qualidades mais marcantes do trabalho docente ou da docência, consolidada nas relações com os alunos se fundamenta na segurança que o professor deve ter em si mesmo. “Essa segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 2001, p. 36).

A partir dessas características, é possível falar da competência profissional enquanto lugar de formação, de problematização, de atuação consciente e intencional. Sem ela, o professor desqualifica-se, visto que a autoridade docente ou mesmo o seu exercício não pode estar ausente dessa competência. O mais importante é o professor se reconhecer como sujeito que pode e deve intervir sobre a realidade, buscando minimizar os problemas que estão sob a sua competência.

Embora os alunos tenham sinalizado dois aspectos que atingem diretamente o ensino-aprendizagem de forma negativa, pontos positivos foram referenciados nas vozes desse aluno, um deles é sobre os professores que veem a docência como possibilidade de formar vidas em plenitude, de construir identidades positivas. Identidade que é resultado dessa construção formativa e pessoal. No âmbito dos avanços, sinaliza-se, a seguir, um dos mais destacados pelos alunos, que é a educação articulada com as vivências e experiências de vida:

O professor de Ciências, de História e de Geografia eles fazem esses comentários, de como funciona a vida aqui na RESEX, o trabalho na roça, inclusive o professor de ciências agora na 3ª avaliação ele perguntou pra gente como a gente compreende esse nosso bioma amazônico (Entrevista realizada com Raimunda Silva, discente, 20 anos Comunidade da Fleixeira, 2018).

Sobre o que eu faço fora daqui da escola, essa minha vida na roça, tem uns professores que na hora da aula que ele tenta trazer uma comparação, ele diz que esse nosso conhecimento de saber plantar a maniva, prepara a terra, e fazer a farinha é um conhecimento que é passado de pai pra filho, que é pra gente valorizar esse tipo de trabalho porque ele é importante pra comunidade, mais é assim só na fala mesmo, eles não fazem um trabalho prático, assim de ir lá com a gente ver como é que a gente faz e explicar através do conhecimento

dele porque que a gente faz daquele jeito. Fica assim, só na fala mesmo dentro da sala. Os materiais que a gente usa lá na casa do forno pra fazer farinha, teve umas vezes que a gente trouxe pra enfeitar um evento aqui, que foi o encerramento das aulas na escola esse ano, teve também o café literário, veio até uma professora da universidade de Bragança, a gente colocou até uma canoa aqui, eles bateram muitas fotos, é mais assim mesmo (Entrevista realizada com Igor Barros, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem uns professores que são bacanas, eles conversam com a gente, sempre animando a gente, dizendo coisas boas, explicando que através dos estudos a gente pode ir longe, eles também falam coisas sobre os trabalhos dos meninos, teve uma atividade que eles até trouxeram mandioca, tipiti, peneira, farinha, essas coisas assim do trabalho, foi muito bacana. Mais tem uma coisa que eu tenho vontade de fazer durante a aula é trilha no mato, eu queria assim que um dia a gente fosse fazer, eu acho que seria bem interessante, eu vi na televisão, e dá pra fazer uma bem aqui pertinho (Entrevista realizada com Rita Alves, discente, 16 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Uma das falas sinalizam mudanças de comportamento em relação a metodologia do professor quando citam posturas motivacionais. Alguns professores de certas disciplinas tomam a vida dos adolescentes/jovens como palco de discussão, de reflexão e de problematização na escola. Entra em cena a vida, os fazeres e saberes desses alunos.

O fato é que dialogar com as vivências e experiências individuais e coletivas pode tornar as aulas mais prazerosas e significativas, conforme os sujeitos indicaram. Ao fazer isso, os professores não apenas são vistos como professores de referência pela competência com que atuam, mas constroem espaços de interlocução, oportunizando a participação dos alunos em um exercício democrático de sua prática, tal como orienta o PPP da escola:

Lidar com a dimensão comunitária, dialogar com a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana, à abordagem e ao desenvolvimento de ações que enfrentam as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Conhecer esse próprio trabalho na comunidade onde está localizada a escola, no meio ambiente natural, social e cultural de seu entorno, é essencial para a construção da cidadania efetiva (TRACUATEUA, 2017, p. 15).

O documento indica ser necessário dialogar com a realidade dos sujeitos, buscando conhecer o trabalho produtivo da comunidade como forma de chegar a uma cidadania efetiva. Ao fazer menção à realidade dos sujeitos imbricados nas relações e processos que ocorrem no ambiente escolar, Freire (2001) diz que cabe à escola respeitar os saberes dos educandos, sobretudo no sentido de propiciar o diálogo desses saberes com o ensino dos conteúdos.

Isso se faz a partir do reconhecimento desses sujeitos singulares e plurais, com histórias e experiências acumuladas, redesenhada a partir de resistência e de luta, contra o silenciamento e a exclusão. Para tanto, é preciso reconhecer essas singularidades, conforme orienta Cardoso e Hage (2017, p. 179):

Nos espaços da EJA, os sujeitos são múltiplos, vivem na diversidade, e ainda que existam sujeitos com perfis semelhantes é preciso atentar à especificidade de suas trajetórias de vida, que sempre são singulares e caracterizadas de potencialidades que podem não se revelar numa expectativa imediata. Porém, entende-se que o desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que os jovens e adultos devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre esses sujeitos da aprendizagem. Neste sentido, justifica-se a formação de docentes para que, de fato, possam compreender esse novo cenário na educação de jovens e adultos.

Quando o educador tem esse perfil ativo e atuante faz o possível para fazer do diálogo a porta de acesso aos mundos desses adolescentes/jovens. Mais do que isso, incita-os a serem os sujeitos dessa educação, visto que está colocado no PPP da escola a defesa da democracia, a atuação dos sujeitos, o diálogo enquanto exercício de participação:

Uma escola democrática deve possibilitar a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autentica um esforço para entender ao esforço para intervir. Dessa maneira, a escola precisa construir espaços de diálogo e de participação no dia a dia de suas atividades curriculares e não curriculares, de forma a permitir que estudantes, docentes e a comunidade se tornem atores e atrizes efetivos, de fato, da construção da cidadania participativa. Para tanto, deve promover assembleias escolares, dos grêmios estudantis, e etc. para que de forma democrática, os conflitos cotidianos sejam enfrentados pela escola. Permitindo a construção de valores de ética e de cidadania por parte dos membros da comunidade que vivem dentro e no entorno escolar (TRACUATEUA, 2017, p. 8).

Na defesa de que é necessário os conhecimentos escolares dialogarem com a materialidade dessas vidas, como alguns professores têm feito, Freire (1979) se reporta a práxis enquanto construção intencional a partir da ação do homem sobre a sua realidade. Para isso, compreende-se como necessário o imbricamento do trabalho pedagógico com essas vivências, outrossim, a práxis educativa se alimenta dessas experiências e necessidades. “Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (FREIRE, 2001, p. 21).

Por certo, criar meios e estratégias pedagógicas para aproximar o aluno da EJA de sua condição de sujeitos culturais viabiliza a permanência na escola. Trata-se de mobilizar esforços para que o diálogo seja realizado em uma posição horizontal, em que a relação dos saberes existentes no centro das práticas pedagógicas reconfigurem a posição dos sujeitos, do currículo e da escola.

Considerações Finais

Refletir sobre os desafios encontrados em uma modalidade de Educação cuja tradição é estar as margens das políticas públicas não é fácil. O mais oportuno é partir da indagação lançada no início desse texto: o que pensam os sujeitos educacionais sobre as condições para efetivação da Educação de Jovens e Adultos de uma escola localizada em área de RESEX? A

sintonia dessas vozes vão nos dar pistas sobre os principais problemas que afetam o ensino-aprendizagem desses alunos.

Para tanto, é preciso lembrar da complexa relação entre diferentes fatores que interferem diretamente sobre essa modalidade de educação, entre as quais podemos mencionar, os históricos, sociais, econômicos e políticos. Razão que coloca a EJA sempre em uma posição minorizada, marginalizada, sucumbindo-a as poucas políticas e escassos investimentos.

A realização da pesquisa possibilitou compreender que a escola do campo embora esteja sobre leis específicas de garantia de direito, ainda não se constitui um lugar de aprendizagem para os jovens/adultos. Esse não lugar é referenciado nas vozes a partir de condições infraestruturais e pedagógicas, “é quente, não tem ventilação, é escura a sala, as cadeiras são todas velhas”, “tem professores que não faz nada de diferente”, “tem professor que é preguiçoso” e “tem aqueles que enrolam muito”.

As expressões utilizadas denotam que a educação de Jovens e Adultos do campo caminha na contramão dos direitos referenciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96); das políticas públicas, sobretudo da política da educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Embora seja conceituada como possibilidade de acesso à educação das classes trabalhadoras nas suas mais distintas especificidades e singularidades, esse direito não atende os requisitos necessários de oferta e condições mínimas para a permanência dos alunos.

Da estrutura física da escola à prática docente, desafios que interferem no ensino-aprendizagem ao mesmo tempo, redefine projetos de vida e sonhos. Muitos destes interrompidos pelas responsabilidades assumidas com o trabalho, a família. Outros com fôlego para seguir adiante ainda que, as condições não sejam as mais favoráveis possíveis.

Adolescentes/jovens com vidas em andamentos, carregando sobre seus ombros, a dureza da vida adulta, da falta de direitos, inclusive à educação. Em meios a tantos desafios como, o da estrutura física da escola ou da educação apartada da realidade, um sopro de esperança é partilhado. O desejo de continuar a estudar para não cair no fatalismo, mas serem sujeitos de mudança e de esperança.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2012.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 6 mar. 2020.

CARDOSO, Maria Barbara da Costa; HAGE, Salomão Mufarrej; Educação de Jovens e Adultos no ressignificar da formação docente e currículo na Amazônia brasileira. **Revista Terceira Margem Amazônia**. Disponível em: <http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/article/view/107/95>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

MAYO, Peter. Voando abaixo do radar? Abordagens críticas à educação de adultos. In: APPLE, M. W. **Educação crítica**: análise internacional: Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Art-med, 2011, p. 302-314.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2242/2209>. Acesso em: 26 dez. 2018.

TRACUATEUA. Projeto Político Pedagógico da Escola Benjamim Ramos. Tracuateua. Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua: Tracuateua, 2018.

Recebido em 21 de março de 2020.
Aceito em 19 de maio de 2021.