



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**SUELMA PATRÍCIO DOS SANTOS**

**OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES CAMPONESES/AS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAD): REFLEXÕES EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL, MUTUÍPE-BA**

**AMARGOSA - BA  
2020**

**SUELMA PATRÍCIO DOS SANTOS**

**OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES CAMPONESES/AS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): REFLEXÕES EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL, MUTUÍPE-BA**

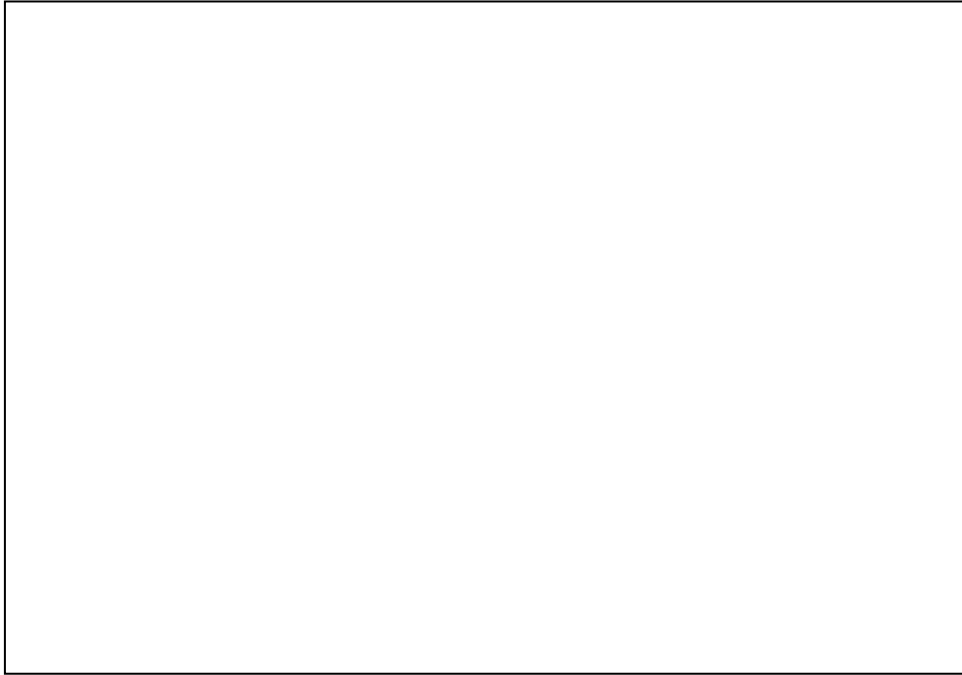
Monografia apresentada ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador:

Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira

**AMARGOSA - BA  
2020**

Ficha Catalográfica:

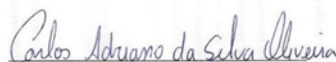
A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha Catalográfica:'. This box is intended for the user to enter the bibliographic information for a catalog card.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

Monografia apresentada Suelma Patricio dos Santos como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovado em 08 de dezembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**PROF. CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (ORIENTADOR)**

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**



---

**PROF<sup>a</sup>. ERENICE ROCHA DOS SANTOS(AVALIADORA)**

**Secretaria Municipal de Educação de Amargosa - BA**



---

**PROF<sup>a</sup>. MARIA EURACIA BARRETO DE ANDRADE (AVALIADORA)**

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**



---

**PROF<sup>a</sup> JANAINÉ ZDEBSKI DA SILVA (AVALIADORA)**

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

*Dedico este trabalho a minha querida mãe. O amor mais puro e sincero que eu já pude conhecer, minha maior inspiração e que me faz uma pessoa melhor a cada dia. O combustível da minha felicidade.*

## AGRADECIMENTO(S)

Quero agradecer em primeiro lugar a Deus, por ter me dado coragem, força de vontade e sabedoria, sem ele eu não estaria no lugar em que me encontro e não teria dado um importante passo em minha vida. Obrigada, senhor por ter contribuído ao longo da minha formação para que eu pudesse conquistar os meus objetivos, assim como tem contribuído ao longo da minha existência.

Ao meu orientador Professor Carlos Adriano da Silva Oliveira. Uma pessoa digna de muita admiração, com uma bagagem incrível de conhecimentos. Obrigada por acreditar em mim. Obrigada pela disponibilidade e confiança em me orientar. Obrigada pelos ensinamentos, compreensão e pela paciência. Minha eterna gratidão!

Aos meus pais, Elenir Patrício Dos Santos e Elinaldo Bastos Dos Santos por terem me apoiado em todos os momentos que eu precisei, e sempre estarem presentes ao longo da minha caminhada. Gostaria de agradecer, em especial, a minha mãe: mulher, negra, agricultora, guerreira, batalhadora, meu maior e melhor exemplo, o carinho mais puro e sincero, meu orgulho, minha inspiração. Obrigada pela atenção, pelo carinho, pelos gestos de amor, e compreensão. Eu te amo.

A toda minha família por ter me aconselhado e me assistido em todas as fases que passei até hoje, por estarem comigo em todos os momentos, mantendo laços de afeto e união. Agradeço a minha vovó, Dona Nina, que sempre acreditou em mim, assim como me incentivou muito, com palavras e gestos, que além de aconselhar, me deram muito amor e carinho para que eu nunca desistisse dos meus objetivos. As minhas tias Eliene, Luciene, Adeilza, Edenilda e meu tio Manoel Cosme, por terem me ajudado nos momentos que precisei e me incentivaram a nunca desistir.

Aos meus queridos primos, Marilene, Genilton, Helenilton, Gabriela, Lucas, Luciene, Juciara, Jocenilda, Iranilda, Andriel e Felipe. Vocês são irmãos pra mim, dividimos sorrisos, segredos, choros, brigas e muitas resenhas. Obrigada pelas palavras de incentivo e por cada momento que passamos juntos. Vocês são uma inspiração para mim. Aos priminhos recém chegados, João Pedro, Ana Lys, Théo e Lunna, que com toda inocência me ensinam o valor do amor.

Ao meu companheiro Mauricio Mota. Obrigada pelo apoio e carinho. Obrigada por cada palavra de incentivo e por sempre estar ao meu lado em todos os momentos. Te amo.

Ao meu querido AP 5 e todas as meninas, Gilvania Cardoso, Luzângela Rodrigues e Josiane Oliveira. Com vocês pude vivenciar de tudo; dividir brigas, choros, mas também pude compartilhar experiências inesquecíveis, que ficarão para sempre marcadas em minha vida, obrigada a cada uma. Embora tenhamos passado por vários momentos tensos, vocês me ensinaram o valor do perdão. Irei senti saudades de cada uma.

Agradeço a Gilvania Cardoso, parceira, amiga e minha irmã de coração. Obrigada pelos gestos de companheirismo, amizade, sinceridade, com você eu pude vivenciar o valor de uma amizade verdadeira com momentos e histórias que ficarão para sempre em minha memória e coração. Obrigada por me aguentar, mesmo nos meus piores dias e sempre estar comigo. Amo você.

Agradeço a minha turma da graduação, pessoas maravilhosas e que lutam a cada dia por um futuro melhor e digno. Sigamos firmes na luta por uma educação para o nosso povo do campo. Obrigada por esses anos de ensinamentos e resistência.

Aos meus queridos e amáveis professores, Carlos Adriano, Terciana Vidal, Raul Lomanto, Gilselia Macedo, Priscila Brasileiro, Priscila Dorneles, Maira Lopes, Pacheco Reis, Márcia Neves, Leticia Pereira, Élcio Rizério, Franklin Plessmann, Janaine Zdebski, Aléz Verdério e Tiago Rodrigues. Obrigada por toda orientação, experiência, e acima de tudo, os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos. Vocês são minha inspiração enquanto futura educadora do campo.

À escola por ter permitido a realização das entrevistas, agradeço pela confiança e disponibilidade para que pudesse desenvolver a minha pesquisa.

Agradeço aos entrevistados, peça fundamental desta pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e confiança para dialogar.

**ESPERANÇAR**

*“É preciso ter esperança no verbo*

*Esperançar,*

*Porque tem gente que tem esperança no*

*Verbo esperar.*

*E esperança do verbo esperar não é*

*Esperança é espera.*

*Esperançar é se levantar,*

*Esperançar é ir atrás,*

*Esperançar é não desistir!*

*Esperançar é levar adiante,*

*Esperançar é juntar-se com outros*

*Para fazer de outro jeito”.*

*Paulo Freire*



SANTOS, Suelma Patrício dos. **Os desafios de permanência de estudantes camponeses/as da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI): reflexões em uma escola pública municipal, Mutuípe - BA.** Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2020.

## RESUMO

O presente estudo se caracteriza a partir de um trabalho de conclusão do curso em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores (UFRB / CFP), *campus* Amargosa - BA. Também converge com estudos no grupo de estudos e pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial na linha de Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. O presente estudo tem como objetivo analisar desafios de permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública municipal, Mutuípe – BA. A investigação se constitui por intermédio de inquietações e preocupações pessoais concernentes com o fenômeno de evasões e abandonos observadas no contexto da EJAI, em especial com estudantes camponeses oriundos da zona rural no município de Mutuípe - BA. Essa dinâmica implica diretamente no cotidiano de desenvolvimento humano e territorial do contexto. Partimos de princípios da Educação Popular, Pedagogia do Oprimido e Educação do Campo. Como embasamento teórico deste trabalho, dialogamos com os autores que problematizam a Educação do Campo e a EJAI, em destaque as compreensões de Paulo Freire (2013; 2017) Miguel Gonzales Arroyo (2013; 2017), Moacir Gadotti (2011), Roseli Caldart (2008), Mônica Molina (2004), dentre outros apresentados no referencial teórico do estudo. Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos de uma abordagem qualitativa e dados produzidos por meio de revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas, dialogando com os estudantes da EJAI. Também investimos na análise de conteúdo como técnica para interpretação de dados. Nesse contexto, aviltamos outras compreensões sobre a experiência da produção de conhecimento a partir das trajetórias de vida desses estudantes, na perspectiva de garantir que pessoas de direito tenham acesso à escolarização pautada em princípios de autonomia, liberdade e emancipação humana.

**Palavras- chave:** Educação do Campo. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Permanência.

SANTOS, Suelma Patrício dos. Los desafíos de la permanencia de los estudiantes campesinos en Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos (EJAI): reflexiones en una escuela pública pública, Mutuípe-BA. Documento de conclusión del curso - Monografía - Centro de formación del profesorado de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia. Amargosa,

## **RESUMEN**

El presente estudio se basa en un trabajo que concluye el curso de Licenciatura en Educación Rural con calificación en Ciencias Agrícolas de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia en el Centro de Formación Docente (UFRB / CFP), campus Amargosa - BA. También confluye con estudios en el grupo de estudios e investigación Docencia, Currículo y Formación (DOCFORM / UFRB / CFP), especialmente en la línea de Educación en / desde el Campo, Identidades, Materias, Textos y Contextos. El presente estudio tiene como objetivo analizar los desafíos de permanencia en las trayectorias de los estudiantes rurales de Educación de Jóvenes, Adultos y Mayores (EJAI) en una escuela pública municipal, Mutuípe - BA. La investigación se constituye a partir de inquietudes y preocupaciones personales sobre el fenómeno de evasión y abandono observado en el contexto de EJAI, especialmente con estudiantes rurales del área rural del municipio de Mutuípe - BA. Esta dinámica implica directamente el desarrollo cotidiano humano y territorial del contexto. Partimos de los principios de Educación Popular, Pedagogía del Oprimido y Educación Rural. Como base teórica para este trabajo, conversamos con los autores que problematizan la Educación en el Campo y EJAI, destacando los entendimientos de Paulo Freire (2013; 2017) Miguel Gonzales Arroyo (2013; 2017), Moacir Gadotti (2011), Roseli Caldart (2008), Mônica Molina (2004), entre otros presentados en el marco teórico del estudio. Para el desarrollo de la investigación partimos de un enfoque cualitativo y de datos producidos a través de revisión de literatura y entrevistas semiestructuradas, dialogando con estudiantes de EJAI. También invertimos en análisis de contenido como técnica de interpretación de datos. En este contexto, degradamos otros entendimientos sobre la experiencia de producción de conocimiento a partir de las trayectorias de vida de estos estudiantes, en la perspectiva de asegurar que las personas con derechos accedan a una escolarización basada en los principios de autonomía, libertad y emancipación humana.

**Palabras clave:** Educación rural. Educación de jóvenes, adultos y ancianos. Permanencia.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE-** Atendimento Educacional Especial
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CONE** -Conferência de Negritude e Educação
- CONFITEA-** Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DOCFORM-** Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação
- EJAI** – Educação de Jovens Adultos e Idosos
- ENEJA-** Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- FNDE-** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB-** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF-** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PAS-** Programa Alfabetização Solidária
- POEJA-** Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino médio para Jovens e Adultos
- PNAE-** Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNLA-** Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria
- PROOVEM-** Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- SECAD-** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- ONU-** Organização das Nações Unidas.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	26
2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	29
<b>3. EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E EJAI.....</b>	<b>33</b>
<b>4. REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA NA EJAI.....</b>	<b>43</b>
<b>5. DESAFIOS DE <i>PERMANÊNCIA</i> NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES...48</b>	
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>8. APÊNDICES .....</b>	<b>75</b>
(ROTEIRO DE ENTREVISTA)	
(TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO)	
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>78</b>
(TERMO DE ANUÊNCIA)	
(CARTA DE APRESENTAÇÃO)	

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se caracteriza a partir de um trabalho de conclusão do curso em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores (UFRB / CFP), *campus* Amargosa - BA. Também converge com estudos no grupo de estudos e pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial na linha de Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios de permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública municipal, na cidade de Mutuípe – BA.

Destacamos a importância de compreender a Educação do Campo como um conceito em construção a partir de uma proposta educacional voltada para atender às necessidades e demandas da classe trabalhadora<sup>1</sup>, assim como, construir políticas públicas com o objetivo de favorecer o acesso à educação, permitindo aos/às camponeses/as contato e apropriação ao conhecimento historicamente construído. Conhecimento esse pautado na formação política e consciência de classe dos/as trabalhadores/as. Uma educação capaz de reconhecê-los enquanto sujeitos de direito numa sociedade que exclui e marginaliza os povos do campo.

A Educação do Campo que defendemos luta pela construção e permanência de escolas localizadas no campo, e para além de uma educação formal para escolarizar os povos do campo, também busca compreender uma educação permanente contemplando os sujeitos em outros espaços, assim como, o modo de vida, suas culturas, as lutas, as suas diversas atividades, ou seja, elementos importantes e formadores no processo de construção do conhecimento sistematizado.

No que concerne à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é possível compreender o quanto a modalidade sempre foi vista, historicamente no Brasil, como um suplemento de programas para “sanar” o analfabetismo. Os processos de escolarização, desde

---

<sup>1</sup> Buscando compreensões em Freire (1987), ao tratar de *classe trabalhadora* estamos nos referindo aos proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, ou seja, os oprimidos, que diante de situações sociais e históricas lutam pela libertação de tantas formas de opressão. Assim, a organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico.

a época colonial, empreendem uma dimensão de exploração e desigualdades, dentro de um projeto de sociedade capitalista, organizado para que trabalhadores e trabalhadoras sirvam como força de trabalho, com uma educação tecnicista os tornando úteis e funcionais, economicamente e culturalmente, para o suposto desenvolvimento. Sujeitos de direitos, porém com direitos negados, transformados nesse processo em pessoas não alfabetizadas (ARROYO, 2011; ARAÚJO, 2012).

Durante a sua trajetória a educação no Brasil era destinada apenas para uma pequena parcela integrante da elite econômica, excluindo boa parte da população. A EJAI tem seu nascimento motivado pela necessidade da qualificação de mão-de-obra para atender as demandas do processo de industrialização. Assim, oferecer o mínimo de escolaridade para os trabalhadores que antes desenvolvia apenas trabalhos braçais. Para Costa (2009) a oferta da leitura e da escrita estava associada aos interesses políticos e econômicos da elite. Assim, oferecer superficialmente alguns conhecimentos já bastava para manter a “ordem social” instituída.

Para Araújo (2012) a preocupação com o ensino de adultos no Brasil aparece com a constituição de 1934 e posteriormente começa a se consolidar como um sistema público elementar para o Brasil. Depois, com a promulgação na LDBN em 1996, a EJAI passa a ser uma modalidade da educação básica.

Araújo (2012) ainda destaca as inúmeras campanhas e programas vinculados a educação de jovens e adultos. No entanto, pouco se preocuparam com os/às trabalhadores/as do campo. A autora ainda ressalta a falta de um sistema de ensino semelhante as especificidades e aos modos de vida dos educandos e afirma que os projetos e campanhas pouco tiveram êxito, sendo descontínuos e fragmentados, assim, não configuraram uma política de efetivas ações nessa modalidade de ensino.

Mesmo diante de inúmeros acontecimentos ligados a nova sociedade industrializada e seguindo um modelo agroexportador não se tinham uma escolarização destinada aos povos do campo. Dessa forma, fruto de mobilizações em busca de direito para a educação de todos, nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), gestado fora da esfera governamental com a participação direta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece

cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.125).

O PRONERA representa uma conquista dos movimentos sociais e embora tenha passado por algumas mudanças desde a sua criação, o programa foi responsável pela escolaridade dos jovens e adultos do campo, permitindo também o ingresso dos/as camponeses/as no ensino superior por meio dos cursos de Licenciatura e a formação profissional.

Frente as reivindicações dos movimentos sociais na busca de construir uma proposta de educação que reconheça as identidades e diversidades dos povos do campo, o governo federal, junto a secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD) implementam o Programa Nacional ProJovem Campo – Saberes da Terra- Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares. O programa estava voltado a atender jovens com idade entre 18 a 29 anos, moradores do campo e que não tenham concluído o ensino fundamental.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002. (BRASIL,2008, p. 7)

Reconhecemos as limitações e contradições no processo, no entanto, relevamos a importância do programa como um dos principais agentes no fortalecimento da permanência de jovens agricultores/ os familiares no sistema formal de ensino, garantindo não só o acesso, mas criando possibilidades de elevação de escolaridade integrada com a qualificação social e profissional, respeitando os tempos e espaços da realidade das populações do campo.

Dessa maneira, na pesquisa dialogamos sobre as percepções imbricadas nos anseios pessoais de nossa experiência/vivência na Educação do Campo e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Compreendemos a EJAI como uma modalidade de educação não apenas para escolarizar os sujeitos e enquadrar os estudantes no sistema de ensino estabelecido, mas sim tratando suas ações a partir de uma concepção de educação considerando as características do alunado da modalidade e incentivando a participação ativa dos mesmos.

No estudo, por opção, tratamos com a terminologia “EJAI” quando discutimos formalmente a modalidade de “*Educação de Jovens e Adultos (EJA)*”. É certo que os documentos oficiais fazem menção a EJA, porém, incluir a dimensão dos “Idosos” parte de uma posição política e de reflexão frente aos desafios no campo dos interesses, objetivos, diferenças e questão geracional dentro da modalidade de ensino.

Trabalhamos aqui uma concepção de educação voltada para o campo social, não se limitando apenas ao espaço escolar, com o propósito de uma transformação social. Com isso, recuperar os conceitos e metodologias da educação popular enquanto um trabalho coletivo e organizado do povo no reconhecimento de sua própria libertação, sujeitos historicamente marcados pelas inúmeras opressões e exclusões.

Para Freire (1987) para haver um processo de ensino-aprendizagem o educador-educando precisa ter uma relação dialógica e problematizada e não como uma doação ou imposição. Freire (1987) ainda destaca que a educação não pode ser mais o ato de depositar, transferir e transmitir conhecimentos, tratando os/as educandos/as como pacientes, mas tratar a educação como um ato cognoscente, em que os sujeitos busquem pelo conhecimento.

A partir disso, nos provocamos a pensar os desafios que possam repercutir na permanência dos/as estudantes camponeses/as que frequentam a modalidade de ensino EJAI em uma escola no município de Mutuípe-Ba. O estudo buscou identificar, por meio da escuta aos sujeitos, quais são os desafios e problematizar os motivos que levam os estudantes camponeses/as da EJAI a não permanecerem na escola.

Nessa perspectiva, temos como sujeitos da pesquisa os estudantes camponeses/as de origem popular que estão inseridos na modalidade de ensino da EJAI em uma escola pública no município de Mutuípe/BA no período noturno. Esses estudantes, em suas trajetórias, trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades. Nesse contexto, as reflexões seguem a partir do acúmulo de suas experiências.

Como justificativas para o estudo, gostaria de mencionar também a minha trajetória enquanto estudante, mulher, negra, camponesa, filha e neta de trabalhadores rurais. Nesse instante, utilizo a escrita em primeira pessoa e coloco a posição de pesquisadora implicada com a temática, em especial porque vivo e faço parte deste processo.



Se tratando de um tema de grande relevância social é preciso ter comprometimento com os sujeitos coletivos de direito. Ao assumir essa postura busco contribuir e fortalecer a concepção de educação que valoriza os conhecimentos produzidos no modo de vida dos povos do campo. Dessa maneira, “não basta apenas ficarmos mais “sabidos”, mais cultos, ou conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação” (MOLINA, 2002, p.26).

Nesse sentido, é preciso compreender a relação de complementariedade e não de autoridade. Assim, tornando-se uma relação discursiva, permitindo uma relação dinâmica onde estes estabelecem trocas entre si e se enriquecem mutuamente acerca de determinado assunto.

Ainda como justificativa, sempre estive ligada ao campo, lugar onde moro até os dias de hoje. Nunca tive um olhar penetrado sobre as questões que envolvem os desafios de viver nesse lugar, aqui destaco: as lutas históricas pela terra, reforma agrária, distribuição desigual e concentração de terra, culturas, modos de vida e, especialmente, a educação. Alimentava a visão reducionista do campo *apenas* para a produção, no qual o município de Mutuípe é caracterizado pela produção cacaueteira, empregando a maioria da população residente na zona rural. Assim, não via o campo como um espaço de vida e muitos menos de educação. Os nossos planejamentos se destinavam a estudar e ir morar na cidade ou até mesmo em outro estado.

Nessa perspectiva, ao ver o campo somente como espaço de produção de mercadorias, não enxergamos a sua complexidade e a sua multidimensionalidade. Para Fernandes (2006) ao pensar no campo como território podemos compreendê-lo como espaço de vida ou como um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Dessa forma, a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não é só o lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 63)

Fernandes (2002) ainda destaca que a população do campo tem o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, desde a sua realidade. Assim, oferecer o conhecimento científico afim de manter outras referências de produção do conhecimento de suas práticas sociais.

A condição de estudante da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (CFP/UFRB) ampliou questionamentos e um olhar crítico e construtivo para/com o campo, o meu lugar. Passei a entender questões que antes passavam como normais ou despercebidas. Compreendi o campo também como espaço de produção de conhecimento. A vivência em outros espaços, outras realidades semelhantes, permitiram um conhecimento único. As discussões na sala de aula sobre as interfaces acerca do campo brasileiro e as vivências nas atividades de campo foram fundamentais para a construção de *um outro olhar para/com o campo*.

Compreendo o campo na sua multidimensionalidade, mas também reconhecê-lo primeiro como meu lugar, motivou-me a estudá-lo, valorizar e fortalecer o campo enquanto espaço de vivência e os vínculos de *identidade*<sup>2</sup> presentes nele. Discutir e lutar pelos direitos de meus pais, familiares, vizinhos e permitir que outros camponeses também acessem a universidade, tenham acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado, e possam retornar para os seus espaços de vivência e fazer transformação. Assim como garantir que o campo não seja visto apenas como lugar de produção, de atraso e de pessoas não alfabetizadas.

O interesse para realizar o estudo, ainda como justificativa, partiu de uma inquietação e preocupações pessoais. Durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo tive a oportunidade de desenvolver outras atividades na escola e com isso também pude vivenciar outros momentos na instituição como as aulas noturnas, ou seja, as aulas da EJAI. A percepção da redução do fluxo de estudantes a cada ciclo ou unidade letiva, principalmente com estudantes oriundos da zona rural, no município de Mutuípe-Ba, acentuou minhas inquietações. Além disso, mantive diálogo com ex-estudantes da modalidade e estudantes que ainda estão frequentando. Durante as conversas informais, esses estudantes apontaram algumas questões que perpassam pelos desafios sobre a permanência na EJAI, tais como, problemas familiares e dificuldades para conciliar trabalho e escola.

Outra inquietação se deu depois da participação no evento XIII Conferência de Negritude e Educação (CONE 2018), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Durante as apresentações sobre *Questões raciais na sala de aula: Experiências e desafios da escola básica*, as provocações de uma professora da rede municipal de Amargosa e que leciona na

---

<sup>2</sup> CALDART, 2002

modalidade EJA chamaram atenção e foi um dos impulsos necessários para querer pesquisar EJAI. Durante a fala, a professora citava as condições sociais dos estudantes e a trajetória de sujeitos historicamente marcados pela exclusão, com seus direitos negados. Dessa forma, as abordagens apresentadas levaram-me a pensar e questionar as motivações da permanência ou não, dos estudantes da EJAI bem como suas implicações e desafios referentes à permanência.

Dentro dessa conjuntura, como questão/problema de estudo partimos da seguinte preocupação: Quais os desafios de permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública municipal, Mutuípe – BA?

Diante da questão, como já mencionado, atentamos para o objetivo geral de analisar os desafios de permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública municipal, Mutuípe – BA. Como objetivos específicos apontamos: 1) Refletir sobre a relação entre Educação do Campo e Educação de Jovens, Adultos e Idosos; 2) Problematizar os desafios de estudantes camponeses da EJAI em seu cotidiano vislumbrando sua permanência ou não na escola.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa seguindo os princípios teóricos da Educação Popular, Pedagogia do Oprimido e Educação do Campo. Como embasamento teórico deste trabalho dialogamos com diversos autores, em destaque as compreensões de Paulo Freire, Miguel Gonzales Arroyo, Haddad e Di Pierro, Roseli Caldart, Mônica Molina.

Para realizar o estudo utilizamos a revisão de literatura sobre o tema e como instrumento primordial as entrevistas semiestruturadas. Nas entrevistas enfocamos o diálogo com os estudantes sobre os possíveis desafios encontrados em suas trajetórias, em especial, o destaque a permanência. Empregamos a técnica de análise de conteúdo para analisar e interpretar os dados decorrentes da pesquisa (BARDIN, 1977).

Após a introdução, o texto estrutura-se por uma discussão da abordagem metodológica, na sessão intitulado *Educação no/do Campo e EJAI*, em que debatemos reflexões de uma revisão de literatura com autores que discutem a temática, abordamos as concepções da Educação do Campo e as interfaces com a EJAI. Assim, pensar na educação do campo como um processo em construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, pensando desde seus interesses sociais, políticos e culturais, ou seja, levando em conta

as particularidades vinculadas aos sujeitos sociais concretos, um projeto de educação construindo não *para*, mas *com* o povo do campo.

Na sessão *Reflexões sobre a permanência na EJAI*, apresentamos algumas reflexões acerca da permanência de estudantes camponeses/as nessa modalidade. Analisamos os motivos que podem influenciar ou interferir na permanência dos/as educandos/as. Na sessão posterior, intitulado *Desafios de permanência nas trajetórias de estudantes*, tratamos de analisar as trajetórias dos/as estudantes sobre os desafios em curso a partir dos dados produzidos durante a entrevista com os sujeitos. Concluímos com consideração sobre o estudo.

Após uma breve síntese da estrutura, na sequência da escrita, apresentamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa, assim como, os instrumentos e técnica de análise de dados. Discutiremos também o referencial que fundamenta a pesquisa e a contribuições de autores no campo da pesquisa social.

## 2. METODOLOGIA

No presente capítulo apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa e faremos uma descrição da abordagem utilizada no estudo. Aqui discutiremos também o instrumento de produção de dados, a análise, o campo de pesquisa e a caracterização dos sujeitos. Considerando o tema de estudo, temos como objetivo analisar as percepções de estudantes camponeses/as da EJAI sobre desafios de permanência em uma escola pública municipal, na cidade de Mutuípe – BA.

O ato de pesquisar e investigar se tornam um processo reflexivo e sistemático que permite ao pesquisador novas descobertas e questionamentos acerca de novos conhecimentos. Para isso é preciso escolher um método para desenvolver a pesquisa. Sendo assim, o estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois essa abordagem favorece ao pesquisador compreender de forma social e política a realidade que o cerca. Para Minayo (2009) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e a mesma trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço. Esse tipo de pesquisa se interessa por dados subjetivos da realidade humana:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa se destaca pela flexibilidade sendo que o pesquisador não fica preso a um único modelo, podendo assim obter mais informações. Essa abordagem nos permitiu uma maior aproximação com o seu campo, não apenas para alimentarmos o interesse por obter dados que enfatizam números, mas adquirir informações e interpretá-las.

Segundo Godoy (1995), um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Com isso, o autor afirma que o pesquisador vai até o campo de pesquisa para buscar os fenômenos de estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas. Sendo assim, para pensar os desafios de aprendizagem e permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da EJAI, além da revisão de

literatura, utilizamos as entrevistas. Esses instrumentos compõem técnicas de produção de dados na pesquisa e tem como propósito investigar os elementos aqui estudados.

Para Minayo (2009) a entrevista se caracteriza como uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do pesquisador. A autora ainda destaca que é fundamental o envolvimento dos entrevistados com a entrevistadora. Para ela, a inter-relação, contempla o afetivo, as experiências e a linguagem do senso comum no momento da entrevista é condição *sine quan non* do êxito da pesquisa.

Ainda sobre entrevistas, considerando o que diz, Ludke e André (1986) apontam:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE e ANDRÉ, p.33).

Deste modo, para a obtenção dos resultados e levantamento de dados utilizamos a revisão de literatura sobre o tema e pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas afim de manter um diálogo com o entrevistado, permitindo uma maior flexibilidade para adquirir as informações acerca das preocupações de estudo. Sobre esse assunto Boni e Quaresma (2005) nos dizem que:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75)

Para Gil (2008) esse tipo de entrevista tem como objetivo obter uma visão geral do problema ou situação pesquisada, além de identificar aspectos relacionados a personalidade dos entrevistados. O autor ainda destaca que nesse tipo de pesquisa os entrevistados podem

expressar suas opiniões e relatar fatos e motivações em relação ao objeto de pesquisa. Nesse contexto, a interação e a conversação foram de fundamental importância no diálogo com estudantes camponeses/as da EJAI, no sentido de atingir respostas e o objetivo do estudo. Com isso, para o desenvolvimento das entrevistas, elaboramos um roteiro<sup>3</sup> em conversação com os objetivos do estudo para auxiliar nas conversas com os entrevistados.

A partir do exposto, considerando o diálogo teórico, tratamos na pesquisa mediada por princípios da *Educação Popular* enquanto uma educação transformadora, sobretudo diante de uma conjuntura na qual a lógica da exploração persiste perante as relações de poder. Assim afirma Ely (2017) que:

A educação popular é uma educação voltada à reflexão das condições de vida das classes oprimidas, na perspectiva de transformação social para que o povo se torne protagonista da sua própria história. Está conectada a lutas populares, tendo como meta a superação das condições materiais e subjetivas que produzem e reproduzem as desigualdades. Ela incide em mudanças nas formas de existência: concretizando políticas que melhorem as condições materiais de vida das classes populares, redefinindo a distribuição de terra, impondo limites à concentração de renda, dentre tantas outras mudanças necessárias. Mas ela também incide na construção de uma nova visão de mundo, a partir da releitura das práticas cotidianas que naturalizam e reproduzem relações de dominação: de gênero, de etnia, geracionais, territoriais, culturais, educacionais e econômicas. Ela é simultaneamente prática e teórica. É espaço de intercâmbio e reflexão de experiências populares, identificando e valorizando suas riquezas e buscando saídas para superar suas contradições (ELY, 2017, p. 41)

Nesse contexto de superação das desigualdades, compreendemos que a classe trabalhadora deve se organizar para a necessidade de lutar, junto aos movimentos sociais do campo por políticas públicas que assegurem conscientemente o direito de uma educação de qualidade. Nesse contexto, a Educação Popular ultrapassa a concepção conservadora de educação e busca construir um novo contexto pautado na luta pela emancipação humana, em que os próprios sujeitos sejam capazes de refletir e estabelecer seus processos formativos e assim contribuir na sua emancipação.

Dessa maneira, a escola é considerada como um espaço de convívio social e desempenha o papel de problematizar os fenômenos que acontecem nas diferentes realidades dos estudantes. Tendo em vista uma educação pensada para formar pessoas críticas e capazes de compreender o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, a Educação Popular aparece como

---

<sup>3</sup> Roteiro em apêndices.

matriz formadora das classes historicamente marginalizadas e oprimidas como afirma Paludo (2009)

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação. (PALUDO, 2009, p. 284).

Essa concepção é simultaneamente prática e teórica, embasada na luta das classes populares de trabalhadores e trabalhadoras. Crucial é combater situações cotidianas que naturalizam e reproduzem relações de dominação. Também é imprescindível lutar em defesa de seus direitos, no sentido de construir uma nova visão de mundo.

Para Brandão (2007), a educação pode existir livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum como: o saber, uma ideia, uma crença, aquilo que é comunitário a todos como um bem, como um trabalho ou como a vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, usando o saber e o controle sobre o saber como armas, reforçando a desigualdade entre os homens na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais criando e recriando, entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade.

Nesse sentido, torna-se indispensável fomentar a discussão referente a garantia dos direitos. É importante considerar a Educação Popular como parte do conhecimento socialmente produzido e faz parte da garantia do direito ao conhecimento aos trabalhadores e trabalhadoras, e se constitui como um dos principais elementos que consolidam e determinam os processos formativos. Nesses termos, a Educação do Campo e a EJAI poderão se comprometerem com a transformação social desses trabalhadores.

A partir dessa concepção, outro diálogo orientador de nossa pesquisa foram as provocações da *Pedagogia do Oprimido*, pautado nas ideias de Paulo Freire. O autor trabalha com as experiências sociais e concretas de uma população historicamente oprimida e marginalizada. E busca por meio dessa relação de opressão construir uma concepção de educação na qual os sujeitos sejam capazes de se formar, conscientizar e libertar pela práxis. Sendo assim, a pedagogia do oprimido aparece como instrumento para a descoberta crítica.



Para Freire (1987) a pedagogia do oprimido tem como propósito fazer das situações de opressão, e de suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos, que posteriormente resultará no engajamento necessário para libertação. Desta forma, o autor ainda destaca a práxis como reflexão e ação dos homens para transformá-los pois sem a mesma seria impossível superar a contradição da luta opressor e oprimidos.

Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. [...] A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos (FREIRE, 1987, p.22)

Buscamos aqui apresentar uma concepção de educação não apenas depositando e transferindo conteúdo. Aqui são vitais as trajetórias de estudantes camponeses/as da EJAI. Essa apreensão ligada à superação, em que não mais se processa uma educação na qual os educadores são os sujeitos do processo e os educandos meros objetos. A proposta de educação que defendemos tem a relação dialógica entre os sujeitos como principais agentes da transformação. Uma concepção de educação com o objetivo de contemplar as especificidades e necessidades desses sujeitos.

Importante, nesse cenário, afirmar a compreensão da Educação do Campo também como um movimento de luta, diante da conjuntura das lutas pela terra, como base no enfrentamento do projeto hegemônico posto pelo capitalismo. A Educação do Campo nasce no bojo desses enfrentamentos com o intuito de permitir a esses sujeitos que lutam pelo acesso ao conhecimento científico e historicamente construído e sistematizado, que dão condições de questionar as situações no âmbito social, político e cultural e questionar a realidade concreta na qual estão inseridos.

Eles lutam não só pela terra, lutam pelo direito a um país que lhes restitua às condições de existência humana. Estão inseridas, nessas lutas, as lutas por outro projeto de educação para as classes desprovidas do capital. Tais lutas já são processos educativos, eles questionam as condições desumanas que lhe foi dada. Nessa conjuntura de lutas, nota-se que a realidade vivida se transformou em real pensado. Por isso, lutam por uma educação escolar que contemple a formação humana, ou seja, que lhe dê condições para ler, analisar e tirar conclusões acerca das contradições socioespaciais que estão inseridas na realidade concreta (SANTOS, 2017, p. 3)

Dessa maneira, pensar a Educação do Campo é como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que partem dos seus interesses sociais, políticos e culturais. Para Caldart (2002) esse é um projeto de educação com a

finalidade de uma ação educativa afim de ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade da qual faz parte. Ainda, de acordo com autora, a proposta trata de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos.

Assim, nos inquietamos em construir uma concepção de educação capaz de formar e cultivar identidades, autoestima, valores, memória, saberes, produzindo movimentos, relações e transformações, pensando na especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos. Em linhas gerais, a Educação Popular, Pedagogia do Oprimido e Educação do Campo atravessaram a preocupação desta pesquisa.

Metodologicamente, para realizar a análise e interpretação dos dados da pesquisa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Para Chizzotti (2000) a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. Para esse autor, o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, as significações explícitas ou ocultas.

Bardin (1977) ressalta a análise de conteúdo aplicada a discursos (conteúdos e continentes) bastante diversos, com a função de desvendar o olhar crítico. Esse conceito por si só não garante a especificidade da análise de conteúdo e acrescenta a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não, buscando destacar um sentido em segundo plano. Sobre esse tema Campos 2004 afirma que:

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria. Segundo este ponto de vista, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (CAMPOS, 2004, p.613)

Dessa forma, produzir inferência segue uma sequência lógica de deduções, que permite avaliar de forma sistemática as mensagens e informações sobre os dados coletados. Para

desenvolver essa técnica trabalhamos com as diferentes fases da análise de conteúdo que se organizam em torno de três polos cronológicos: a pré- análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Por essa razão, adotamos um dos procedimentos da análise de conteúdo, a análise categorial que:

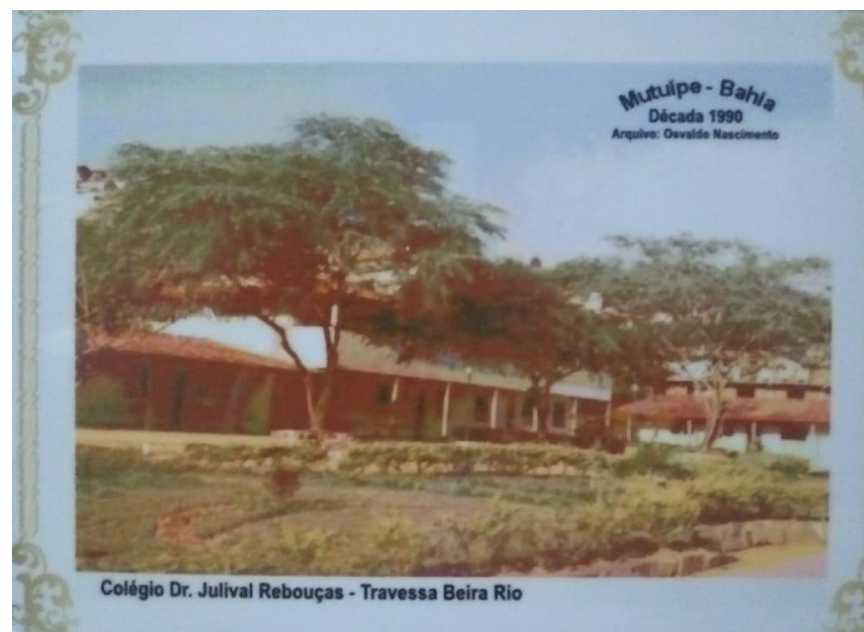
Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1977, p. 200)

Nesse contexto, a análise e interpretação se deram por categorias, com o propósito de auxiliar a compreender os discursos e informações dos dados produzidos no diálogo teórico e nas entrevistas. As categorias serão discutidas com maior intensidade na seção posterior que estão vinculadas no pensar de desafios de *permanência* nas trajetórias de estudantes camponeses/as da EJAI. A seguir passaremos a caracterizar o campo de pesquisa.



a modalidade EJA. A escola está localizada no centro da cidade de Mutuípe, na sede do município, atendendo estudantes dos bairros e comunidades rurais. A escola foi criada para dar continuidade aos estudos dos concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental dos estudantes do município. Com isso, cria-se o Ginásio de Mutuípe fundado no ano de 1959, juntamente com o Dr. Julival Rebouças, que na época era juiz de direito e advogado militante do município.

FIGURA 2. COLÉGIO DR. JULIVAL REBOUÇAS- MUTUÍPE/BA  
DÉCADA DE 1990



Fonte: Arquivo Colégio Dr. Julival Rebouças

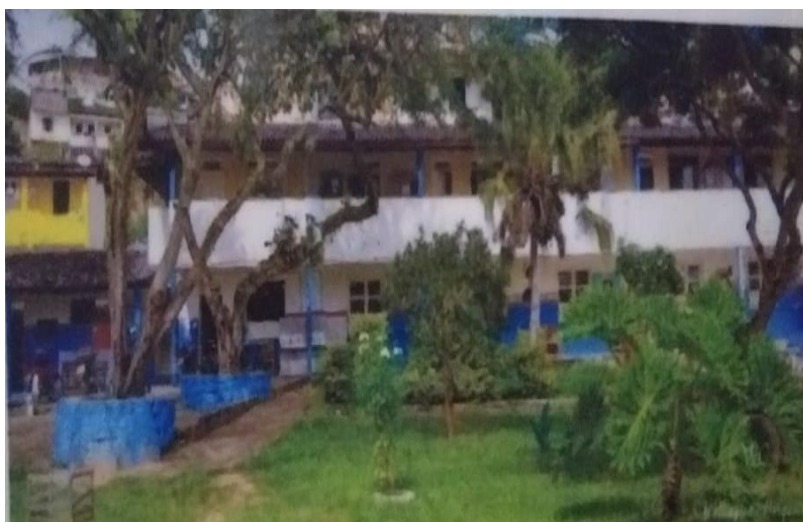
A instituição funcionava no turno matutino e trabalhava com as disciplinas de Francês, Matemática, Canto Orfeônico<sup>4</sup>, Geografia Geral, Português, Desenho, Educação Física, Técnicas Manuais, Educação Doméstica, História do Brasil e Latim. O estabelecimento enquanto rede de ensino foi responsável pela formação de muitos jovens da cidade, além de jovens dos municípios vizinhos. Durante algum tempo a escola fez exames de seleção e para aqueles que conseguiam ingressar tinham que pagar uma mensalidade para contribuir com as despesas da instituição. Com isso, nem toda a população tinha acesso ao ensino oferecido pela

<sup>4</sup> Modalidade de canto coletivo, porém diferente do canto coral (LISBOA, 2005, p. 57)

escola. Durante este processo a instituição passou por mudanças na sua nomenclatura e a implantação do curso de magistério e turmas a partir da 5<sup>o</sup> série.

Atualmente o Colégio Dr. Julival Rebouças é uma escola pública municipal localizada no município de Mutuípe, Bahia. A referida instituição de ensino é a maior do município e tem espaço físico para receber aproximadamente 1.509 (um mil quinhentos e nove) alunos nos três turnos. A escola funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e trabalha com os anos finais do ensino fundamental e a modalidade de Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA) série-ano de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2016.

FIGURA 3. COLÉGIO DR. JULIVAL REBOUÇAS- MUTUÍPE/BA- 2020



Fonte: Arquivo Colégio Dr. Julival Rebouças

A instituição funciona em um prédio próprio, contendo 15 (quinze) salas de aula, 01 (uma) biblioteca, 02 (duas) cozinhas, 01 (uma) cantina alugada, 01 (uma) secretaria contendo recepção, 02 (duas) salas (direção e vice- direção), 01 (uma) sala de docentes, 01 (uma) sala de documentação, 01 (um) sanitário para docentes, 01 (um) sanitário para funcionários, 01 (uma) sala para a coordenação, 01 (uma) sala de mecanografia<sup>5</sup>, 01 (uma) quadra de esportes coberta, 02 (dois) sanitários adaptados para pessoas com deficiência, 01 (uma) sala de vídeo, 08 (oito) sanitários para estudantes, 01 (uma) sala de ciências, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma)

---

<sup>5</sup> Setor de digitação de todas as atividades realizadas na escola.

sala de recurso multifuncionais, pátio descoberto e área verde. Além disso, a escola também apresenta uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especial (AEE).

O Colégio Dr. Julival Rebouças disponibiliza o ensino nas etapas fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta com 99 (noventa e nove) funcionários. A escola acolhe alunos/as de diferentes regiões tanto da zona rural quanto da zona urbana. Os/as alunos/as oriundos/as do campo utilizam ônibus e vans para se locomoverem até a escola enquanto a maioria da zona urbana não utiliza nenhum tipo de transporte público.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016), no ano de 2015 a escola realizou uma pesquisa para avaliar o ensino na instituição, a partir disso, a coordenação destacou a *carência dos aspectos cognitivos dos estudantes do turno matutino*. Há muita dificuldade em relação à leitura e escrita. Por outro lado, os aspectos sócios formativos são significativos, uma vez que os alunos são comprometidos e atenciosos na execução das atividades.

Importante destacar que o Colégio Dr. Julival Rebouças, embora esteja localizado no centro da cidade, se reconhece enquanto uma escola do campo conforme descrito no artigo 1º, inciso II do decreto nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA ou seja, escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

O contexto e as implicações acima descritos fomentaram o desejo de pesquisar os desafios de permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública municipal, na cidade de Mutuípe – BA. Na próxima sessão passaremos a caracterizar os sujeitos da pesquisa.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A metodologia adotada no estudo se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com os estudantes que frequentam os anos finais do ensino fundamental na modalidade EJAI, no Colégio Dr. Julival Rebouças, no município de Mutuípe-BA, durante o turno noturno. No contexto da pesquisa esses estudantes são trabalhadores/as e exercem diversas funções, em especial agricultores/as, domésticas, meeiros e reconhecem na EJAI uma oportunidade de produzirem sentido nas suas relações sociais.

É importante destacar que os estudantes da EJAI trazem consigo uma bagagem de conhecimentos historicamente acumulados. Possuem um saber próprio decorrente das experiências e vivências ao longo da vida, uma vez que foram inseridos na atividade produtiva muito cedo. Dessa maneira, é fundamental considerar esses conhecimentos e saber articular com os conhecimentos sistematizados na escola. Levando em conta as particularidades vinculadas aos sujeitos sociais concretos, buscando um projeto de educação construindo não para, mas com o povo do campo, Caldart (2002) destaca que:

A educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumem a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p.19).

Nessa perspectiva é preciso compreender o campo como espaço de vida social, caracterizado pela diversidade de seus sujeitos que lutam, produzem, se organizam e resistem no campo. Para Silva (2009) é preciso considerar a heterogeneidade da EJAI, que são homens, mulheres, jovens, adultos, negros, brancos, empregados e desempregados, ou seja, pessoas com características singulares e que buscam através da EJAI a escolaridade como possibilidade para melhoria da sua condição socioeconômica e cultural.

Entretanto, o protagonismo dos estudantes da EJAI também é caracterizado pelo acúmulo de trajetórias de humanização marcada por exclusões, precariedade e vulnerabilidade, emergindo não só das relações escolares, mas das diversas interrupções que a sociedade os condenou, Nesse sentido, Arroyo (2011) afirma que:



Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem (ARROYO, 2011, p. 24)

Diante desse contexto, a sociedade condena esses estudantes, seja pelo seu histórico escolar de reprovações e reprovações no ensino fundamental, ora seja, pelas diversas condições na qual foram obrigados a passar, seja pela sobrevivência, por terra, por trabalho, e, de certa forma, acabaram impactando na sua trajetória escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa tivemos como proposta inicial entrevistar 7 estudantes dos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Colégio Dr. Julival Rebouças, no município de Mutuípe-BA. No entanto, diante dos múltiplos desafios discutidos nesta pesquisa relacionados ao transporte escolar dois estudantes não conseguiram participar da entrevista, e posteriormente não conseguimos contato para retomar o diálogo. Assim sendo, entrevistamos 5 estudantes e os dados produzidos levaram em conta princípios éticos na pesquisa, sendo destinados para fins acadêmicos. Para garantia do sigilo identificamos os entrevistados por nomes fictícios. A minha escolha, por motivo pessoal, foi utilizar nomes representados por flores. Então os/as entrevistados/as escolheram nomes como, *Girassol*, *Cravo*, *Bem-me-quer*, *Orquídea* e *Angélica*. Dessa forma, evitamos que os respectivos nomes sejam divulgados e mantemos o sigilo em relação aos participantes.

Como critério para escolha de entrevistados/as foi considerado a heterogeneidade dos estudantes da EJAI, por serem de origem camponesa e a busca de um equilíbrio diante da questão de gênero. A escolha dos estudantes entrevistados se deu de forma livre, com participação voluntária dos sujeitos. A partir disso, descrevemos um quadro com a caracterização dos sujeitos:

**QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E  
CONDIÇÃO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE</b>	<b>COR AUTODECLARADA</b>	<b>SEXO</b>	<b>PROFISSÃO</b>
<b>Cravo</b>	29 anos	Negro	Masculino	Agricultor
<b>Orquídea</b>	41 anos	Negra	Feminino	Agricultora
<b>Bem- me- quer</b>	26 anos	Negra	Feminino	Agricultora
<b>Girassol</b>	24 anos	Pardo	Masculino	Agricultor
<b>Angélica</b>	21 anos	Negra	Feminino	Dona de casa

**Fonte: Construção própria**

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, com estudantes entre 21 e 41 anos de idade, três do gênero feminino e dois do gênero masculino. Em relação à questão racial, quatro autodeclaradas negras e um pardo. Referente às minhas sensações enquanto pesquisadora, a partir do primeiro contato com os estudantes, pude perceber certa empolgação para dialogar e conversar sobre suas trajetórias. A direção da escola nos auxiliou no diálogo e aproximação com os estudantes. No dia marcado convidamos os participantes para começar a entrevista. Em seguida nos direcionamos para o espaço da biblioteca da escola. Antes do início de cada entrevista fizemos a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e a proposta da pesquisa. Depois nos apresentamos e iniciamos a conversa com a autorização para gravação.

No início, enfrentamos desafios com o espaço físico onde seria realizada a entrevista. Tivemos algumas dificuldades com o barulho, por conta da interferência de sons externos no ambiente. Além disso, no dia da nossa entrevista o espaço não tinha cadeiras e mesas, com isso, tivemos que buscar nas salas de aula. Contudo, tivemos êxito em nossas entrevistas com os estudantes, conseguindo manter um bom diálogo e alcançando os objetivos propostos na pesquisa. A duração das cinco entrevistas totalizou aproximadamente 1 hora e 20 minutos, gravados para posterior transcrição.

A cada entrevista havia traços de história de vida diferentes, no entanto, algo em comum: *desejos do retorno aos estudos*. As entrevistas não se limitaram em responder as questões pré-estabelecidas no roteiro. Durante a conversa os estudantes relatavam um pouco sobre suas trajetórias; o que já passaram até voltar a escola, falavam das famílias, dos filhos, da roça, dos seus projetos de vida, etc. Na entrevista foi possível perceber a emoção ao narrar suas trajetórias, com choros e sorrisos simultâneos e também a garra e força de vontade para continuar e buscar por um ideal maior. A conversa com os estudantes foi além de uma entrevista, posso até dizer que tivemos *uma prosa*. Depois do diálogo com os estudantes, eles ficaram bastante motivados e solicitaram um retorno da nossa conversa e do trabalho desenvolvido.

Os entrevistados residem em quatro comunidades rurais do município, sendo elas, Pau Seco, Massaranduba, Pé de Serra e Capelinha de São José, e apenas um dos entrevistados reside na zona urbana, no entanto, possui vínculos com o campo. São camponeses que trabalham nas suas plantações, ou então diaristas que, por muitas vezes ficam à mercê de empreendedores urbanos. No entanto, durante a dura e árdua vida de trabalho, acabam se encontrando nas salas de aula para compartilhar as diversas situações do cotidiano.

### 3. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E EJAI

Neste capítulo apresentaremos algumas reflexões acerca da história da EJAI e os elementos fundamentais para a sua constituição como as ações políticas que marcaram sua trajetória enquanto uma modalidade de ensino. Abordaremos os elementos sobre a Educação do Campo, como uma proposta de educação pensada para atender as demandas e necessidades dos trabalhadores, ou seja, uma educação na perspectiva emancipatória, combinada com o direito pela terra, direito ao trabalho e a cultura. Dialogaremos também com algumas discussões sobre a EJAI no campo, seus desafios e possibilidades.

A história da alfabetização de adultos no Brasil tem raízes no período colonial, uma educação de cunho religioso, porém podemos afirmar que a EJAI no Brasil tem seu nascimento motivado pela necessidade da qualificação de mão-de-obra para atender às demandas do processo de industrialização, oferecendo uma qualificação mínima para ler manuais. Diante disso, o trabalhador que antes executava serviços braçais, agora precisa ter o mínimo de escolaridade, sobre isso Costa (2009) esclarece que:

Essa visão estreita da educação estava ligada aos interesses políticos e econômicos das elites que entendiam que para os analfabetos bastava o domínio superficial da leitura e da escrita, pois assim seria possível manter a “ordem social” instituída. Politicamente era conveniente para as elites que os analfabetos soubessem ler e escrever para poderem votar, pois com a reforma do sistema eleitoral (Lei Saraiva de 1885), os analfabetos eram excluídos do contingente eleitoral. Além disto, as elites entendiam que o voto dos recém-alfabetizados seria presa fácil para alimentar o curral eleitoral local (COSTA, 2009, p. 64-65)

Para Costa (2009), o sistema de ensino brasileiro e a educação de jovens, adultos foram ficando marginalizada, ficando fora das políticas educacionais. Assim, as iniciativas destinadas à educação de jovens e adultos se caracterizavam por campanhas e movimentos repentinos e sem nenhuma instrução, além de não considerar os estudantes como sujeitos que não tinham a intenção de transformar a estrutura da sociedade. O autor ainda destaca que *o “problema” do analfabetismo foi um nó de vários governos na tentativa de salvar a pátria*. No entanto, não tiveram êxito, seja pela baixa qualidade do ensino ofertado não considerando as diferentes realidades dos educandos, e pela escassez dos recursos aplicados para tratar de um assunto tão amplo e complexo.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam a Constituição de 1891 como primeiro marco legal da República brasileira que ficou estabelecido a exclusão dos adultos analfabetos da

participação pelo voto, uma vez que a maioria da população era iletrada. Os autores ainda ressaltam esse período pelas diversas reformas educacionais que pouco surtiram efeito prático, devido à falta de orçamento para garantir a proposta. No texto, Haddad e Di Pierro (2000) apresentam que até esse período a preocupação geral era com a educação das classes populares como a instrução elementar para crianças, mas para os jovens e adultos não se distinguia como um pensamento pedagógico ou como uma política pública específica. Ainda destacam que só no final na década de 1940 a EJAI começa a se firmar como uma política nacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tiveram um papel importante na educação de Jovens e Adultos no Brasil. Com seus ideais voltados para uma educação funcional, a instituição passou a estimular a criação de programas governamentais nesse segmento. Para Costa (2009) as propostas de educação de adultos esboçadas pela UNESCO tiveram boa aceitação no Brasil, pelo fato de atender aos interesses das elites. Dentre as suas propostas apresentavam uma educação de modelo técnico e profissional para os adultos, na perspectiva de instruir os iletrados para contribuir para o desenvolvimento.

Devemos reconhecer que no final da década de 1940 e durante a década de 1950 foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, algumas políticas marcaram esses períodos no que se refere à EJA no Brasil, como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) 1947; Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, com tais ações e os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111).

Importante considerar que entre os anos de 1959 até 1964 ocorreram muitos programas e campanhas para a educação de adultos no Brasil, entre eles: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses

programas estavam funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113)

Para os autores, nesse período a educação de jovens e adultos passou a ter características próprias e tratamento específico nos âmbitos pedagógico e didático. E passou a ser compreendido também como um importante instrumento de ação política. Com o golpe militar, marcado pela ruptura política e um regime autoritário, os movimentos populares, e muitos de seus ideais e pensadores foram reprimidos e censurados para não contrariar os pensamentos da ditadura.

A partir disso, com a significativa mudança nos setores político e social e com o aumento da demanda educacional, a educação de Jovens e Adultos começa a tomar outros rumos, surgindo uma nova proposta de ensino para esse público alvo. Nesse sentido, buscava-se a reflexão dos educandos acerca da realidade, procurando meios de intervir nas estruturas sociais injustas no desejo de transformá-las. A maioria desses projetos seguia a proposta de educação e alfabetização do educador Paulo Freire. Beluzo e Toniosso (2015) sobre esse tema dizem que:

O método de alfabetização utilizado por Paulo Freire, caracterizava-se por possuir uma perspectiva libertadora e baseava-se principalmente nos conhecimentos prévios dos alunos, buscando compreender suas próprias experiências de vida, partindo do uso de “palavras geradoras”, fazendo com que o indivíduo adquirisse consciência crítica, podendo compreender e questionar sua própria realidade (BELUZO e TONIOSSO 2015, p.198).

A proposta lançada por Paulo Freire partia de uma concepção libertadora, na qual considerava a realidade em que o aluno estava inserido, possibilitando uma discussão crítica dos problemas decorrentes de seus contextos, e assim, promovendo uma condição de superação diante das diversas situações de opressão, os tornando sujeitos críticos e com participação ativa na sociedade. Para Costa (2009), a proposta educativa de Paulo Freire tinha como princípio básico a conscientização dos homens e isso colocava em risco a manutenção do *status quo* da burguesia. Diante dessa “ameaça” a proposta de Freire é posteriormente derrubada, Paulo Freire é acusado de subversivo e é exilado do país. Posteriormente foi implantado uma outra proposta de educação pelo governo para capacitar e profissionalizar a mão de obra do país, os jovens e adultos, criando assim O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O MOBRAL foi lançado em 1967 a 1970 pelo regime militar, esse movimento apresentava como proposta alfabetizar os “marginalizados do sistema escolar” e atender aos

objetivos do regime. Assim, trabalhando de maneira funcional, e com isso, o tecnicismo era o centro dessa proposta educacional, com a utilização de cartilhas, oferecendo uma metodologia vazia em relação à educação crítica e problematizadora.

O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregavam de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados “representantes” das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviço, empresários e parte dos membros do clero. A terceira característica era centralização de direção do processo educativo, através da gerência pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela secretária executiva (HADDAD E DI PIERRO, 2000, P. 115)

Ainda segundo os autores, essas características tinham como propósito criar uma estrutura adequada aos objetivos políticos com o intuito de implantar uma campanha de massa com controle doutrinário. Ainda, os autores ressaltam que no auge do autoritarismo pelo estado, o MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional”. Assim, com o domínio dos meios de comunicação, capacidade orçamentária e o silêncio das oposições, houve um intenso movimento do MOBRAL.

De acordo com Costa (2009) o objetivo do programa MOBRAL era fazer uma educação com adaptação aos padrões de vida modernos e preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. O autor ainda destaca que o programa apresentava uma proposta de ensino voltada para fortalecer a dominação e subordinação da população, objetivando acabar com a conscientização política. Assim, os materiais didáticos apresentavam ideias ligadas a comunidade, pátria, lar e a consolidação de hábitos e costumes.

Posteriormente, em 1971 o ensino supletivo foi regulamentado com a proposta de uma educação do futuro dominada pelos meios de comunicação e uma educação profissionalizante. Nessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que para cumprir o objetivo de repor a escolarização regular, e formar mão de obra, o ensino supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Dessa maneira, o funcionamento dessas funções se destinava aos cursos e exames que chegassem à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho. O ensino supletivo se propôs a priorizar soluções técnicas.

Com a redemocratização da sociedade brasileira em 1985, pós golpe militar, outros movimentos foram criados retornando e ocupando os diversos espaços da sociedade, de forma organizada, devolvendo também o direito dos civis. Os movimentos junto a sociedade passaram a cobrar dos políticos que as demandas educacionais fossem realizadas, sobretudo no que tange a educação de jovens e adultos. As lutas e reivindicações da sociedade resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em acordo com as constituições estaduais e nas leis orgânicas dos municípios, firmou-se juridicamente o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultos a educação fundamental, tendo o Estado como responsável pela oferta “pública, gratuita e universal”. Nesse sentido, a constituição de 1988 é considerada um marco importante no direito à educação de jovens e adultos, passando a ter maior visibilidade diante do poder público. (HADDAD e DI PIERRO, 2000)

Na década de 1990 o Brasil era considerado um dos países que mais contribuía para o elevado número de analfabetos. E diante de inúmeras pressões internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, e da Conferencia Mundial de Educação para Todos, o Brasil passou a se comprometer com a educação de jovens e adultos. Foi também entre os anos 90 a criação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério - FUNDEF. O fundo tinha como objetivo distribuir os recursos oriundos dos estados e municípios que atendessem o ensino fundamental. No entanto, com a racionalização dos gastos públicos a educação de jovens e adultos se encontrou mais uma vez marginalizada.

Para Haddad e Di Pierro (2000) a criação da emenda constitucional de nº 14 de 12/09/1996 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental e o FUNDEF deixou de repassar recursos para a EJA, ficando assim o privilegio desse recurso para o ensino fundamental que atendia crianças e adolescentes na faixa etária de 07 a 14 anos.

A EJAI só vai ter acesso a esses recursos e ampliar a sua oferta com a criação de uma outra emenda constitucional criada em 2007 que substitui o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que além da EJAI vai atender também a educação infantil e o ensino



médio. Contudo, a disponibilidade de recursos para a EJAI continuou inferior em relação as outras modalidades de ensino.

Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994- 2002) ocorreu a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública, com isso algumas medidas foram tomadas. Dentre essas medidas está a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que a nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, ao tratar da educação de jovens e adultos destaca seu art. 37 e 38 “o direito dos jovens e adultos trabalhadores o ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos” (BRASIL, 2000). A partir de então a EJAI passou a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica.

Contudo, o governo de Fernando Henrique Cardoso também foi pautado numa perspectiva empresarial e vivia sob a lógica de organismos internacionais. Para isso, a proposta de educação era fundada em técnicas, afim de manter o controle social e privatizar as políticas sociais. Ainda no governo de FHC foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS). O programa tinha como proposito reduzir os índices de analfabetismo no país, compreendendo a EJAI como um ato de solidariedade. No entanto, com uma curta duração e poucos resultados satisfatórios o PAS passou a ser reconhecido como um programa de cunho assistencialista e compensatório, deixando de ser responsabilidade do Ministério da Educação, passando a ser tratado como uma política de cunho social. Segundo Paiva (2004) o programa tinha acesso facilitado aos recursos do FNDE e se escondia por trás de “parcerias” através das universidades públicas e privadas.

Outro marco importante na trajetória da EJAI é a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA realizada em junho de 1997 pela UNESCO na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Essa conferência é considerada um marco na trajetória da educação de jovens e adultos, uma vez que tinha como meta reduzir em 50% o analfabetismo. Para Paiva (2004) a conferência buscava uma maior visibilidade política como resistência organizada às políticas governamentais. Com isso, tivemos importantes contribuições na discussão de garantia do direito a educação dos jovens e adultos.

A partir dessa conferência, aconteceram outros encontros locais e nacionais que mais tarde impulsionaram o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que

posteriormente incentivou a criação de fóruns estaduais. Paiva (2004) destaca que as articulações dos fóruns e da conferência encontraram modos de gestão e apontaram perspectivas de resistência capazes de interferir nas políticas locais, no sentido de, cada vez mais, assumi-las como políticas públicas.

Posteriormente no governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003- 2010) foram criados outros programas e projetos destinados a EJAI no Brasil. E com isso, tivemos a Educação de Jovens e Adultos como uma prioridade governamental ao lado de programas como a diminuição da pobreza, do programa Fome Zero e a criação do programa Brasil Alfabetizado. Porém, no primeiro período do mandato de Lula poucas mudanças aconteceram e a lógica da educação não modificou, contando com recursos orçamentários reduzidos e operando com um conceito limitado de alfabetização. Com isso, Costa (2009) destaca que isso aconteceu por conta da redução de recursos para as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal, o que vai ter um aumento dos recursos no segundo ano do mandato, no entanto, não teve grandes êxitos, sendo uma educação pobre para os pobres.

No decorrer do governo Lula a educação de jovens e adultos começou a se desenvolver no bojo das ações governamentais e passou a ter visibilidade. A partir disso, o governo cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e passa a ser consolidando a EJAI no Brasil. A partir dessa secretaria, temos a criação de outros programas destinados à educação de jovens e adultos como: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – POEJA. Posteriormente tivemos o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional do livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos- PNLA. Mesmo diante de inúmeros programas e projetos o governo não conseguiu sanar todo o problema estrutural e histórico que tivemos com a educação dos jovens e adultos no Brasil.

Diante disso, Costa (2009) afirma que a educação de jovens e adultos passou por cinco momentos diferentes na história da educação brasileira. Em um dado momento houve a preocupação das elites políticas vinculado ao interesse nas eleições e no voto, preocupação em educar as camadas populares para mudar a estrutura social do país. Em seguida inspirada pelo desenvolvimentismo seguindo uma ideologia da libertação. Depois marcada pelo regime militar dando ênfase na educação voltada para a profissionalização. E logo após, marcada pela redemocratização do país na perspectiva de atender as demandas do mercado globalizado, gastando pouco e ensinando o básico.

Podemos perceber nesse breve histórico da Educação de Jovens e Adultos que essas políticas foram marcadas por um processo de interrupções, pois a cada governo que assumiu o nosso país era implantado uma nova política de alfabetização, o que representou o desperdício de recursos, ações implementadas e em sua maioria os resultados não foram positivos (SOUZA, 2016, p.27). Principalmente o descompromisso com a educação dos jovens, adultos e idosos que tiveram suas trajetórias marcadas de interrupções e a necessidade de metodologias significativas diante dos inúmeros programas e projetos descontínuos que visava apenas formar mão de obra.

No panorama atual da Educação de Jovens e adultos e Idosos (EJAI) percebemos que a modalidade continua sofrendo com retrocessos e perda de direitos conquistados durante sua trajetória. O atual governo inviabiliza a modalidade, bem como seus sujeitos e contextos. Com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) temos a interrupção dos direitos dos estudantes Jovens Adultos e Idosos com a criação de outras secretarias que nem sequer fazem menção a modalidade. Sobre essa questão da nossa atualidade Cunha Júnior et al (2020) ressalva que:

No cenário da pandemia de Covid-19, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma das modalidades de ensino mais vulneráveis pela interrupção das atividades escolares. Formada quase em sua totalidade por estudantes que já possuem histórico de exclusão educacional, esse campo da educação que é marcado pela negligência dos governos vê-se ainda mais agravado, gerando um grande desafio para os sistemas de ensino (CUNHA JÚNIOR et al., 2020, p. 3)

Nesse contexto da pandemia de Covid-19 as escolas públicas fecharam e sem uma estrutura e suporte das tecnologias digitais não conseguiram atender uma proposta de ensino remoto nas redes públicas de ensino. No contexto da EJAI essa situação se agrava ainda mais, pois os estudantes moram em localidades que não tem acesso à internet, ou até mesmo, não possuem equipamentos eletrônicos e habilidades para manusear os aparelhos. Sem contar que muitos estudantes sofreram diretamente com os impactos sociais do desemprego provocado pelo momento da pandemia, e que necessita dos trabalhos informais para garantir a sua sobrevivência. Essa instabilidade nos trabalhos pode acarretar choques de horários na rotina dos trabalhadores que estudam.

Em nossa leitura, as orientações da atual Presidência da República, via Ministério da Educação, representam uma intenção de degradação da EJAI, isso por conta de indicações cotidianas de negligência, materializada principalmente em uma política de redução de investimento na Educação de Jovens e Adultos, diminuindo ainda mais os orçamentos destinados a

modalidade. Percebemos também que não há uma preocupação em relação as orientações metodológicas, e/ou atividades e propostas de ensino na EJAI durante o período de pandemia, evidenciando ainda mais a vulnerabilidade deste campo da educação.

Em um cenário mais ampliado, diante de inúmeras campanhas e programas para escolarizar os trabalhadores percebemos que muitos não tiveram êxito. No entanto, reforçamos a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na construção de uma concepção de educação pública, gratuita e de qualidade para os povos do campo em todos os níveis, articulando prática e teoria, em um processo constante de estudo a partir de suas realidades concretas, buscando a libertação das diversas formas de segregação e opressão.

Partindo de vivências práticas, a partir das ocupações na luta pela reforma agrária, o MST traz em sua trajetória a necessidade de uma educação enquanto um direito a ser construído e conquistado, pautando a formação formal atrelada a formação humana. A partir disso, começam as primeiras atividades com crianças e a luta para a construção de escolas em áreas de assentamento, acontecendo também experiências isoladas de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Posteriormente, com as discussões do I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária) temos a socialização de experiências em torno da EJAI. “O ENERA gerou alguns frutos, entre eles: formação de educadores, a implementação do PRONERA enquanto um fundo governamental para financiar a educação nas áreas de reforma agrária, a preocupação com a ligação entre teoria e prática e a “interdisciplinaridade”, além de conferir a EJAI a tarefa de transformar os acampamentos e assentamentos em território livre do analfabetismo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), 2004)

Como acúmulo das experiências do MST, destacamos aqui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) enquanto um importante programa na escolarização dos trabalhadores assentados da reforma agrária. Haddad e Di Pierro(2000) destacam que o PRONERA, junto com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram capazes de criar um proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária.

Nesse contexto, os autores ainda destacam que o programa possuía uma característica singular, ou seja, foi um programa gestado fora da esfera governamental. Dessa maneira, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o programa

em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da federação.

Ainda no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva foi implantado o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens –PROJOVEM**, que tinha como objetivo promover a reintegração de jovens ao processo educacional. O programa estava organizado em outras quatro modalidades I) ProJovem Adolescente; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra. Posteriormente, o programa Saberes da Terra passou a denominar-se de ProJovem Campo-Saberes da Terra, destinado à escolarização de jovens agricultores/as em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação social e profissional (BRASIL, 2008).

O projeto foi desenvolvido em 21 estados brasileiros, com participação efetiva de Instituições Públicas de Ensino, organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo, com participação efetiva. Dessa maneira, trazia como pauta a realidade da educação e considerar as especificidades dos povos do campo, além de compreender o campo como produto e produtor de culturas e não apenas como espaço de produção de mercadorias.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra concebe a Educação do Campo como um projeto de desenvolvimento da sociedade camponesa que incorpora os espaços das florestas, das águas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher para si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida (BRASIL, 2008)

O projeto ainda afirmava que partindo da perspectiva da Educação do Campo, era possível criar políticas públicas que assegurasse o direito de trabalhar e estudar, além da construção de um projeto educativo e emancipatório que buscasse tratar os cidadãos camponeses como sujeitos das suas produções, como sujeitos de sua própria existência.

Nesse contexto, Vargas (2004) vai dizer que a educação do campo pode se tornar um dos caminhos, assim como uma ação concreta para a conquista de um novo projeto de sociedade, na qual se baseia nos princípios e concepções que historicamente foram sendo construídas pela classe trabalhadora com características próprias do campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo prevê uma proposta de ensino voltada para atender as necessidades da classe trabalhadora, tendo como meta territorializar o currículo da escola burguesa, no intuito de construir um modelo de educação para os camponeses, e permitir o acesso ao conhecimento historicamente construído, pautado principalmente na formação

política e consciência de classe. Assim como, uma proposta de enfrentamento ao modelo capitalista de produção e a concentração da propriedade da terra. Dessa forma, a Educação do Campo traz na sua materialidade de origem a questão agrária e o movimento camponês, pautado pela conflitualidade entre campesinato e agronegócio<sup>6</sup>.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).b

Nessa perspectiva de concepção de Educação do Campo, deve-se considerar o protagonismo dos movimentos sociais a partir de uma política voltada para a transformação da realidade educacional nas áreas de reforma agrária. Não se tratava apenas de uma educação formal para escolarizar os sujeitos, mas sim, uma educação numa perspectiva mais ampla, englobando todos os aspectos que fazem parte do modo de vida dos trabalhadores/as, como se relacionam, o modo de produzir, a cultura, ou seja, elementos fundamentais no processo educacional desses sujeitos.

Assim sendo, a Educação do campo começa a se desenvolver no bojo das ações do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), apresentando uma proposta de educação que contemplasse a formação humana dos sujeitos, com o objetivo de trabalhar com conteúdo pautados na existência dos sujeitos, a fim de romper com a ordem hegemônica e representar um conjunto de pessoas que historicamente foram marcados pela exclusão.

Com isso, intensificaram as lutas e discussões acerca de uma educação pensada para os trabalhadores/as camponeses/as. Além do MST (Movimento do Trabalhadores Sem Terra), outras organizações entraram na caminhada. A luta em si, não é só pelo direito a terra, e pela

---

<sup>6</sup> o agronegócio é um movimento complexo de sistemas que inclui a agricultura, mercado, trabalho, indústria e capital. Esse sistema é controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais commodities e com diversos setores da economia que faz uso de grandes propriedades no intuito de produzir para a exportação, intensificando assim, a exploração da terra e do homem. O sistema do agronegócio como um conceito que não é novo, também faz parte de uma construção ideológica na tentativa de mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. Caracterizado como um modelo concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES, 2008 p. 40)

reforma agrária, mas sim por uma educação que garanta ao trabalhador melhor qualidade de vida, além de questionar situações que acontecem no seu cotidiano, que são vistas como forma de opressão.

Segundo Santos (2017), a Educação do Campo deve apresentar um ensino que forneça condições para que esses alunos camponeses/as tenham acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, compreendendo a Educação do Campo como um projeto revolucionário que seja fundamentado em quatro pilares principais: consistente base teórica; consciência de classe; formação política e inserção nas lutas revolucionárias.

Dessa maneira, a Educação do Campo ultrapassa a concepção liberal de educação, e assume no contexto das lutas sociais uma outra concepção voltada para a formação humana. Assim, compreende que os próprios sujeitos possam refletir e fazer de seus processos formativos elementos que venham a contribuir para sua emancipação plena.

Caldart (2012) ao tratar da II Conferência Nacional com o lema “Educação do Campo, direito nosso, dever do estado!” destaca que a Educação do Campo é entendida como a luta pelo acesso à educação aos trabalhadores do campo, educação essa específica, necessária e justa, e com isso deve ser ofertada nos espaços de âmbito público. Já o estado, como formulador das políticas públicas que assegure o direito a educação, levando a universalização.

A realidade da Educação do Campo não é nova, considerando os enfrentamentos dos sujeitos que fazem parte desse processo. Dessa maneira, a luta por políticas públicas que garantam o acesso à educação, não é por qualquer tipo de educação, mas uma educação que seja no campo, ou seja, que esteja localizada no campo, pensada *com* eles e *para* eles, vinculada a história, a cultura e o modo de vida dos povos do campo.

Para Vargas (2004) a EJA no campo começa a se desenvolver quando as pessoas se conscientizam da necessidade e importância de educação. Nesse sentido, pela falta de escolas no campo e num lugar em que a educação formal não se fazia tão presente no cotidiano das pessoas a EJA passa a ser um direito conquistado. A autora ainda destaca que esse direito foi negado com falsas conversas de que existe um lugar específico para ensinar e aprender, e que no campo não teria necessidade desse direito, ao menos quem quisesse ir até a cidade.

Dessa maneira, ao trabalhar as matrizes pedagógicas que envolvem o campo como a Pedagogia do Movimento podemos também trabalhar numa visão emancipadora, crítica e ligada a realidade dos estudantes, desmistificando as falsas conversas de que o campo é lugar de atraso, e sim um lugar de direitos e com conhecimentos essenciais que precisam ser

valorizados. Também permite a autonomia dos educadores no processo de ensino com metodologias que extrapolam o ensino em sala de aula, além disso, ajuda a desenvolver a visão crítica nos educandos e valorizando as raízes camponesas.

Caldart (2012) afirma que embora as primeiras ações da Educação do Campo tenham sido práticas e não tenha nascido como uma teoria educacional, o movimento reconhece à importância do acesso à educação para a formação do ser humano lhe dando condições de ler, escrever, analisar e tirar conclusões acerca das contradições que estão inseridas na realidade concreta. A partir disso, busca-se elaborar propostas e metodologias voltadas para os trabalhadores/as camponeses/as com o intuito de oferecer uma educação dentro das suas especificidades e que seja contínua.



#### 4. REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA NA EJAI

Nesse capítulo apresentaremos reflexões acerca da permanência de estudantes camponeses que frequentam a Educação de Jovens e adultos e Idosos (EJAI). Abordaremos questões relevantes que podem influenciar e interferir na permanência dos educandos na modalidade quanto as questões materiais e simbólicas. Trataremos aqui da importância de garantir o acesso à educação e assegurar a permanência dos trabalhadores na modalidade, levando em consideração a sua realidade, características e condições de vida e trabalho.

Ao dialogar sobre a permanência, partilhamos das compreensões da autora Santos (2009) que apresenta a permanência sob o ponto de vista de dois parâmetros: “material e a simbólica”. A autora afirma que a permanência está relacionada com a categoria de tempo enquanto duração e transformação e então, destaca a concepção de tempo seguindo uma ordem cronológica (horas, dias, semestres e anos) e uma outra concepção; a partir do ponto de vista simbólico, trazendo, a troca de experiência, o diálogo e transformação de todos e de cada um. Sob o ponto de vista da autora, a permanência deve possibilitar não só a constância do indivíduo, mas garantir também a possibilidade de transformação e existência.

A partir disso, é importante compreender que a permanência está atrelada as adversidades que os sujeitos da EJAI vivenciam cotidianamente em seus contextos, seja dentro ou fora do ambiente da escola e que estão intrinsecamente interligadas, quanto as questões materiais e simbólicas. Em acordo com Santos (2009) é indispensável a discussão do acesso, mas também incluir a discussão material para o estudo, quanto as questões de transporte e alimentação, o que a autora vai chamar de “permanência material e reafirmar as condições de inserção e sobrevivência ao sistema de ensino, denominado pela autora de “permanência simbólica”.

Diante de uma realidade de trabalhos informais, incertos e provisórios que configuram o percurso dos estudantes da EJAI a permanência também aparece como algo incerto. Ao retornar para a escola, o estudante enfrenta dificuldades em conciliar o seu cotidiano de trabalho ao cotidiano da escola. Arroyo (2017) vai dizer que o estudante que vive de trabalhos informais cria o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência. Assim, o seu tempo é criado em favor do ganho de cada dia, que é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. Viver, para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até as bases do viver e do

trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos. (ARROYO, 2017, p. 57).

É preciso considerar as condições de permanência do(a) aluno(a) jovens e adultos na escola, bem como aquelas que lhe permitam concluir a escolarização. Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela (BRASIL, 2006, p. 9).

Ao retornar para a EJAI, o estudante também leva uma complexidade de conflitos e desafios protagonizadas por um passado marcado por reprovações, evasões e falta de acesso a escolarização. No entanto, essas carências escolares se entrelaçam com as carências sociais das quais foram vítimas. Segundo Arroyo (2011) antes de reconhecê-los, como alunos evadidos com trajetórias escolares truncada, é preciso reconhecer que eles carregam trajetórias perversas de exclusão social e que vivenciam a negação dos direitos mais básicos como alimentação, moradia, trabalho e sobrevivência. Quando voltam a escola, eles carregam esse acúmulo de experiências dos diversos espaços formadores e deformadores que participaram, o que pode ser determinante para a sua permanência.

Nessa perspectiva, ao garantir condições adequadas para que o estudante permaneça é fundamental compreender que não é só o acesso, mas trata-se também de oferecer condições objetivas e materiais que são significativas a vida do aluno, além de reconhecê-los como sujeitos sociais e de direitos historicamente negados.

Isto posto, a escolarização de Jovens e Adultos no Brasil nunca foi assumida pelo sistema educacional como prioridade. Se tratando da EJAI, esta é marcada por sucessivas tentativas do governo para escolarizar a população analfabeta, os tornando funcionais. A concepção de educação se destinava aos interesses da elite, preocupados com o voto e com a preparação de uma nova e preparada força de trabalho, isso sem se preocupar com a qualidade do ensino ofertado. Segundo Costa (2009)

[...] o sistema de ensino brasileiro, a educação de jovens e adultos ficou marginalizada, estando, portanto, fora das políticas educacionais. As iniciativas governamentais dirigidas à população jovem e adulta sem instrução eram configuradas em forma de campanhas e/ou movimentos para “inglês vê”, pois os objetivos a serem alcançados eram simplistas, não consideravam o público alvo como sujeitos históricos e tão pouco pretendiam transformar a estrutura da

sociedade. O caráter de movimento e de campanha revela uma visão fragmentada dos educadores, uma vez que o analfabetismo era entendido como um problema que poderia ser solucionado a curto prazo e uma prática que relegava a segundo plano, as variáveis estruturais, sociais, econômicas e mesmo educacionais - da ordem vigente (COSTA,2009, p. 65).

Nesse contexto, os programas e ações voltadas para a Educação dos Jovens, Adultos e Idosos ao longo do tempo eram temporários e descontínuos, desestimulando os estudantes cada vez mais a prosseguir nos estudos. Os ensinamentos se destinavam em depositar e transmitir os conteúdos disciplinares, desprezando as experiências e bagagem que estudantes carregavam. A EJAI é marcada pela sua especificidade que vai além da escolarização, trata-se então de considerar a vivência dessas pessoas no trabalho, e nas suas relações cotidianas. Por isso, a EJAI precisa ser vista como um projeto permanente, que garanta não só a escolarização, mas o desenvolvimento do educando que busca pela modalidade. O artigo 4º, inciso III da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN 9394/96, prever que:

O dever do estado com educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de: Oferta de educação 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, 2000)

No entanto, o aluno que frequenta a modalidade EJAI atinge níveis diferentes de aprendizagem e diante de um ensino que não leva em consideração as especificidades desse alunado, suas condições de vida e de trabalho poderá ser um fator para ampliar o número de evasões neste segmento. Sendo assim, ao tratar a EJAI como trata o ensino dito como regular muitos alunos acabam por evadir da escola.

A evasão ainda é uma problemática presente. Dessa maneira, ao trabalhar na modalidade EJAI é preciso pensar também na permanência dos estudantes, fazendo com que eles se reconheçam enquanto sujeitos de diversidade e contextos específicos e que mesmo diante de diversos desafios decidem retornar à escola. Após a primeira evasão no tempo “certo”, o aluno que frequenta a EJAI não busca apenas concluir os estudos, mas vê na modalidade uma alternativa para se firmar no modo de produção da sociedade capitalista, que emerge e exige capacitações e o mínimo de escolaridade para operacionalizar máquinas.

É importante mencionar também que a EJAI, muitas vezes, é vista como uma forma aligeirada e com baixa qualidade no ensino apresentando apenas possibilidades para que os Jovens, Adultos e Idosos possam continuar seus processos formativos por meio da educação escolar. Assim Arroyo (2011, p. 21) destaca que:

A visão reducionista com que, por décadas foram olhados os alunos da EJA- trajetória escolares truncadas, incompletas- precisará ser superada diante do protagonismo cultural e social desses tempos da vida...A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2011 p. 21)

Arroyo (2011) ainda destaca que a EJAI continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização e continuam vistos na ótica das carências escolares. Dessa maneira, pensar propostas de permanência para os alunos da EJAI implica desmitificar os estereótipos de que os alunos frequentam a modalidade somente para suprir carências de escolarização, advindas de uma trajetória truncada, cercada de evasões, reprovações e que não tiveram condições de avançar na escola na “idade regular”. Nesse sentido, ao trabalhar com esse público é importante criar possibilidades de um recomeço, uma segunda oportunidade, dando visibilidade e protagonismo para esses jovens, adultos e idosos.

Segundo Farias (2012), a educação de Jovens e Adultos ainda é vista como miniatura do ensino regular, a mesma modalidade aplicada às crianças e adolescentes. O autor destaca que o ensino regular não é apropriado para suprir as necessidades educacionais dos jovens e adultos, uma vez que os estudantes da EJAI já estão amadurecidos e engajados em suas práticas sociais, incluindo experiências e saberes. Assim, a EJAI não pode ser tratada como preenchimento de lacunas.

Infelizmente, ainda temos uma concepção de EJAI para suprir carências de escolarização. O ensino ainda é tratado de forma muito rígida e não corresponde às necessidades dos estudantes, com isso, o sistema de ensino se distancia desse público. Os estudantes ao chegarem à escola e se deparar com as mesmas dificuldades e condições da escola regular, ele não se enquadra na modalidade e não se vê motivado para continuar na escola. O currículo é o mesmo, a organização é a mesma.

Dessa maneira, quando trabalhamos com a EJAI devemos considerar toda a trajetória do estudante e quais os seus anseios ao ingressar na modalidade. Os alunos que vão à escola no período noturno já chegam com o cansaço da árdua rotina de trabalho, seja ela no campo ou na cidade, além das outras atividades que executam durante o dia. Dessa maneira, a escola precisa ser atraente e motivar os estudantes. Nesse sentido, trabalhando com conhecimentos que são significativos a vida deles, assim, o estudante assimila conceitos e passa a compreender de maneira contextualizada os conhecimentos adquiridos na escola.

Arroyo (2017) afirma que a partir do momento que reconhecemos os estudantes como trabalhadores, a proposta do seu direito a educação é obrigada ao tratar dos trabalhos que sobrevivem; se trabalham em trabalhos precarizados, se tem dificuldade de articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempo de escola, além de entender se são injustiçados social e economicamente como trabalhadores. Arroyo (2017) também destaca que essas questões são de grande relevância e se tornam obrigatórias nos currículos de formação dos seus educadores. O autor ainda salienta que ao fazer isso, os currículos e conteúdo ficariam mais próximos dos jovens e adultos trabalhadores, na medida que incorporam os estudos para o entendimento de si.

Em consonância, para Araújo (2012), ainda não tivemos, até hoje um sistema de ensino adequado às especificidades aos modos de vida dos trabalhadores do campo, com a qualidade necessária para poder ter acesso aos conhecimentos que a humanidade produziu.

Pensar na permanência dos estudantes da EJAI implica também considerar a especificidade da modalidade e o que a faz diferente de outras modalidades. A própria escola não está preparada para receber esses sujeitos e suas necessidades, o que acaba desestimulando também os estudantes. A permanência na EJAI está para além dos estudantes, os educadores também tem um papel fundamental na motivação e incentivo para que os estudantes continuem estudando. Sendo assim, é importante compreender que a permanência está no tratamento com os estudantes, nos conteúdos abordados, em compreender o lugar de onde eles vêm, o percurso até a escola. Sobre esse assunto o Ministério da Educação (2006) afirma que:

O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes educandos da vida vivida com os saberes escolares (BRASIL, 2006, p. 19)

É importante salientar, nessa perspectiva, que os jovens e adultos ao retornam para escola carregam trajetórias de um passado marcado por desigualdades, opressões e as diversas exclusões a qual foram submetidos, além de enfrentar inúmeros desafios tanto âmbito escolar quanto fora dele, o que implica diretamente na sua permanência na escola. Superar os desafios para continuar estudando é também uma forma de resistência e de luta pelos direitos que foi

negado. Nesse sentido, os educadores têm a missão de tornar a permanência significativa para os alunos, articular os saberes, valorizar as histórias e trajetórias, rever métodos e práticas. Assim, propor caminhos possíveis para que os estudantes não desistam da escola.

“A EJA é vista como última saída de emergência para corrigir seus percursos de que são culpados e prosseguir em percursos menos inumanos” (ARROYO, 2017, P. 97) Nesse sentido, muitos trabalhadores estudantes que frequentam a EJAI retornam à escola para fazer um percurso escolar para reconhecê-los humanos, para superar um sobreviver provisório, de trabalhos provisórios, na busca por uma vida justa, menos injustiçada. Motivar a permanência desses estudantes implica não só ir à escola para aprender a ler e escrever, mas também recuperar os velhos e novos projetos de vida que durante a sua trajetória foram interrompidos, como a conclusão do ensino básico e o ensino superior.

## 5. DESAFIOS DE PERMANÊNCIA NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES

Neste capítulo apresentamos os dados das entrevistas e as reflexões a partir do diálogo com os estudantes. Abordaremos os desafios destacados e suas implicações acerca da permanência na escola. Na análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, categorizando as experiências com o propósito de auxiliar a compreender os discursos e informações produzidas no diálogo teórico e nas entrevistas.

Para melhor compreender a técnica utilizada dialogamos com as compreensões de Laurence Bardin (1977) e Chizzotti (2000). A partir dessas leituras consideramos a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que tem a comunicação como ponto de partida. Dessa forma, trabalharemos com as diferentes fases da análise: pré - análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Dessa maneira, na fase da pré - análise além da leitura e organização de todo material analisado, formulamos as hipóteses e produzimos suposições acerca dos dados coletados, cruciais para a interpretação final. Segundo Bardin (1977), a fase da pré- análise é a fase da organização, intuições e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais. No entanto, é necessário respeitar critérios para melhor fundamentar a pesquisa.

Nesse sentido, considerando o que diz Cavalcante et al. (2014 apud Oliveira, 2008):

A constituição do corpus é a tarefa que diz respeito a constituição do universo estudado, sendo necessário respeitar alguns critérios de validade qualitativa, são eles: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo) (CAVALCANTE et al. 2014 *apud* OLIVEIRA, 2008).

Os autores destacam que na pré - análise, o pesquisador segue na formulação das hipóteses, o que os autores consideram como um processo de retomada da etapa exploratória, incluindo a leitura exaustiva do material e os questionamentos iniciais. Nesse instante organizamos o roteiro utilizado nas entrevistas e estudamos as questões centrais das perguntas, articulando ideias principais de todo o material coletado para produzir.

Posteriormente, se iniciou a fase da exploração do material. Nessa fase os dados foram sistematizados e organizados em unidades. Segundo Cavalcante et al (2014), durante essa etapa

o pesquisador busca encontrar categorias, expressões ou palavras que são significativas a sua pesquisa e em função das quais o conteúdo das falas será organizado. Nessa fase, é importante considerar os objetivos da pesquisa, considerando também o levantamento dos dados realizados na entrevista e organizados na fase anterior. Diante dessa fase irão surgir as unidades de análise que depois serão categorizadas. Nesse instante iniciamos a exploração das entrevistas com estudantes da EJAI.

A fase seguinte se caracteriza pela categorização, em que as unidades de análise e os dados foram codificados e sistematizados em categorias, permitindo uma visão ampla e relevância nos conteúdos trabalhados. Para Campos (2004), podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo esse autor os enunciados podem conter grau de intimidade ou proximidade e que possam, através de sua análise, exprimirem significados e laborações referentes aos objetivos do estudo. Bardin (1977) destaca que depois de ter feito a categorização das unidades de análise, iremos classificar e agregar os dados e indicar as categorias pertinentes ao tema da pesquisa. Em nossas entrevistas categorizamos as reflexões em: 1) *trabalho como fator preponderante na EJAI*; 2) *Implicações de experiências pessoais e familiares na EJAI*; 3) *múltiplos desafios para permanência de estudantes camponeses na EJAI*.

A partir dos elementos destacados nas fases acima, partimos para analisar as informações que estão por trás da mensagem, ou seja, produzir inferências. Aqui os questionamentos e perguntas são cruciais para a descrição dos resultados. Acompanhado da inferência, realizamos as interpretações dos dados. A inferência é fundamental para uma visão sistêmica dos dados interpretados. Campos (2004) destaca que para fazer uma interpretação, além das inferências, é importante ter também uma consistência teórica sobre o que estamos estudando. O autor ainda destaca que só conseguimos chegar a uma interpretação quando conseguimos fazer uma síntese sobre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada na pesquisa.

Com isso, antes da ida ao campo de pesquisa foram construídos os documentos necessários para realização da pesquisa<sup>7</sup>: (1) a carta de apresentação, com o objetivo de apresentar a pesquisadora e o orientador, além do tema da pesquisa e seus objetivos, (2) o termo de anuência, autorizando a realização da pesquisa e reforçando o nosso comprometimento em

---

<sup>7</sup> Documentos em anexo



utilizar os dados e materiais produzidos exclusivamente para os fins acadêmicos, e (3) o termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos entrevistados da pesquisa, fortalecendo o sigilo as identificação e informações produzidas. Após a construção dos documentos citados acima, estabelecemos contato com a direção da escola e tivemos um diálogo com estudantes que manifestaram interesse em participar voluntariamente da pesquisa, posteriormente estabelecemos uma data para o início as entrevistas.

Para dialogar com os estudantes elaboramos previamente um roteiro contendo questões de caracterização dos sujeitos e posteriormente reflexões semiestruturadas considerando o objetivo do estudo. Nesse momento indagamos sobre inserção profissional, percepções sobre a EJAI, desafios de permanência de estudantes camponeses e projeções futuras após a formação. O roteiro organizou-se em acordo com o quadro abaixo:

## QUADRO 2: QUESTÕES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>ROTEIRO</b>
<b>Qual a sua profissão? Porque você escolheu essa profissão?</b>
<b>O que levou você a estudar na EJAI? Porque começou?</b>
<b>Como você avalia seu tempo de estudo na EJAI? Por quê?</b>
<b>O que motiva você a continuar estudando na EJAI? Comente.</b>
<b>O que acha do ensino na EJAI? Comente.</b>
<b>Você encontra dificuldades para continuar seus estudos na EJAI? Favor comentar.</b>
<b>Favor indique quais os três maiores desafios de estudar (permanecer) na EJAI?</b>
<b>O que destacaria como positivo no ensino da EJAI?</b>
<b>Como descreveria as aulas na EJAI?</b>
<b>Quais os motivos levaram você a interromper os estudos? E porque voltou a estudar?</b>
<b>Quais são os seus planos depois de terminar os estudos na EJAI? Quais os seus desejos? Comente.</b>
<b>Algo que queira comentar e que não questione?</b>

FONTE: Construção própria

Adequamos as questões de maneira objetiva no sentido de favorecer o diálogo com entrevistados/as. Destacamos em *itálico* falas das entrevistas. Entre colchetes inserimos complementos para contribuir com a compreensão. Quando questionados sobre inserção profissional, os/as entrevistados/as relataram que não tiveram uma escolha. Todos os estudantes são *agricultores, agricultoras e donas de casa que possuem trabalhos informais e temporários, sem vínculos empregatícios*. São trabalhadores/as buscando renda para garantir condições objetivas e materiais de existência. Os relatos apontam a vivência cotidiana marcada por *trabalhos cansativos* e que a noite se encontram no percurso para a EJAI.

Nesse contexto, *o trabalho é fator preponderante na EJAI*. O percurso cotidiano do trabalho para a EJAI apresenta inúmeras experiências de dificuldades para ter acesso aos direitos básicos como moradia, alimentação, saúde. Segundo Arroyo (2017), esses sujeitos sofrem e são culpabilizados pelos índices de desemprego, em especial por não apresentarem uma qualificação e escolarização para se “encaixar” aos moldes no sistema capitalista de produção. Com isso são submetidos a trabalhos cada vez mais precarizados e instáveis, Arroyo (2017) sobre esse assunto nos diz que:

Os dados estão nos dizendo que os jovens e adultos certamente estão entre esses que ajudaram a triplicar o trabalho informal, e que não estão se incorporando ao trabalho formal por serem iletrados, mas porque não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm de sobreviver do trabalho informal e até ficarem desocupados. Seu horizonte, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência provisória mais imediata (ARROYO, 2017, p. 55).

Ainda segundo o autor, esse trabalho informal precarizado, sem prazo, não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho, nem como horizonte. Não são reconhecidos como saberes. Com isso, os jovens e adultos que chegam desses trabalhos provisórios e incertos podem sair da EJAI sem conhecer de que trabalhos chegam nem por quais trabalhos lutam.

Para Arroyo (2017), a volta à escola por um diploma de conclusão está associada a superar esses trabalhos provisórios, as incertezas e precarizações na forma de viver. Para eles, significa ter o que comer, ter um salário e que essas incertezas podem interferir no seu presente e futuro.

Haja vista que o trabalho é considerado um elemento fundante no processo emancipatório do ser humano, ao tratar da educação de jovens e adultos não podemos perder

de vista que as vivências e os saberes do trabalho fazem parte do processo de formação dos estudantes. O trabalho é determinante no viver e sobreviver dos jovens e adultos, assim como de suas identidades coletivas, das leituras de si e do mundo. Além disso, suas identidades foram marcadas pelo trabalho desde a infância, nessas experiências aprenderam sua condição de trabalhadores, formaram as identidades e os valores de trabalhadores que os acompanham por toda a vida, e que ao retornarem para a escola levam essas identidades para a EJAI (ARROYO, 2017).

O autor ainda vai dizer que o traço mais sério de tudo isso é a insegurança. O trabalhador informal vive de inseguranças, hoje pode estar aqui, amanhã em outro lugar. Hoje vive de um biscate, amanhã pode tem que sair em busca de outro. Ele não possui uma configuração de trabalhador, e, com isso, em um viver provisórios em trabalhos provisórios. O autor ainda ressalta que as elites se aproveitam desses trabalhos provisórios para mantê-los na opressão, subalternizados. E isso acaba reproduzindo uma imagem negativa para os próprios estudantes.

A categoria trabalho como fator preponderante na EJAI retorna. Quando questionados o que os levou a estudar na EJAI e o porquê de ter começado a estudar na modalidade, podemos perceber que as falas dos estudantes estão relacionadas ao campo do trabalho. Em linhas gerais, entrevistados/as apontam que o trabalho é um dos elementos mais presentes para desistência dos estudos, e que agora também se torna um dos elementos fundamentais no retorno à escola. Uma vez que voltam buscando se especializar e *buscando um futuro novo ou melhor*, além do *trabalho remunerado*. Embora vivem as diversas condições de precariedade em relação ao trabalho, esses estudantes veem na EJAI um meio de alcançar o tão sonhado emprego. Dois entrevistados afirmaram:

---

*Eu comecei porque quero um trabalho melhor... porque em mente tenho para fazer o concurso da PM [polícia militar]. Então para conseguir tenho que concluir. Foi isso que me fez voltar de novo (Cravo, entrevista, 2020)*

---

---

*Pra concluir os estudos e ter uma qualificação melhor (Girassol, entrevista, 2020).*

---

Inferimos que a necessidade de emprego é um dos pontos fortes e que faz esses estudantes retornarem para a escola. Retorno esse marcado de intensas rotinas de trabalho que também foi o motivo da desistência, uma vez que foram inseridos no mundo do trabalho cedo, como consequências o abandono da escola para contribuir com subsistência e sustento familiar. Diante das falas dos estudantes percebemos também uma visão de representação do campo ainda atrasado, nesses termos a educação os possibilita sair desse lugar de atraso, na perspectiva de *fazer concurso e conseguir algo “melhor”*.

A partir da fala do estudantes Caldart (2004) vai dizer que essa visão de campo apresentado pelo estudante é ao mesmo tempo um campo de possibilidades, de relações dos seres humanos com as condições de sua existência social. Com isso, a Educação do Campo parte da perspectiva de fomentar reflexões no sentido de desconstruir o imaginário sobre a relação hierárquica que existe entre o campo e a cidade, desmistificar a visão de campo apenas do Jeca Tatu e o campo como lugar de atraso. A educação do campo busca fortalecer uma relação de complementaridade, ou seja, o campo não vive sem a cidade, que não vive sem o campo. A partir disso, reafirmamos o compromisso da Educação do Campo em buscar junto as escolas uma reflexão coletiva sobre os saberes dos estudantes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim, em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana (CALDART, 2004)

Em acordo com Arroyo (2017) a educação é vista como porta de entrada para ter acesso ao trabalho e a diversidade dos direitos humanos. Os estudantes não apenas saem do trabalho para a escola, mas eles acreditam que feito esse percurso possam conseguir algum certificado que garantam seus direitos ao trabalho.

Sujeitos oprimidos, que ao longo de suas trajetórias foram construindo uma autoimagem negativa, marcada pela falta de oportunidade de emprego, moradia, e inclusive o não acesso à educação. A educação se dá nas respostas à negatividade, às carências e aos limites da opressão a que são submetidos. Onde situar a radicalidade da opressão? Nas carências de vida, de atender aos imperativos de um justo e digno viver como humanos. As vivências da opressão não são apenas culturais, de consciência a ser esclarecida, mas de necessidades vitais, de povos privados de possibilidades de poder manter a vida humana porque são oprimidos, sem-terra, sem teto, sem territórios, sem trabalho, nos limites da sobrevivência – logo, sem

liberdade de criar, recriar, viver pelo trabalho, pelas condições no limite para produção-reprodução básica de suas existências (ARROYO, 2012).

Na perspectiva de Freire (1987) a educação precisa estar atrelada as concepções humanistas e libertadoras propondo, por exemplo, dimensões que são significativas da realidade dos sujeitos, para que através da crítica possam reconhecer as interações e as adversidades do seu contexto. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 52)

Partindo desses questionamentos, a estudante entrevistada *Orquídea*, ao narrar sobre sua trajetória, aponta que *o campo já não produz mais como antes* e seu retorno à escola para conseguir uma oportunidade de emprego partiu desse motivo. Descrevemos a afirmação:

---

*[...] primeiro porque pela falta de oportunidade de emprego. Porque a roça hoje já não produz mais como antes. Ai o que me motivou foi a oportunidade de vida melhor e de emprego (Orquídea, entrevista, 2020)*

---

Diante da fala da aluna podemos perceber uma visão de campo apenas como espaço de produção de mercadorias, e não como espaço de vida e sua multidimensionalidade. Partilhando das ideias destacadas por Fernandes (2006), apesar de ponderar a importância da dimensão produtiva no campo, é preciso compreender o campo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, nele se realiza todas as dimensões da existência humana. O autor ainda ressalta que o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos permite ter leituras e políticas mais amplas do que apenas considerar o campo ou o rural como espaço de produção de mercadorias.

Ao afirmar que o campo não produz como antes a estudante ignora o campo como espaço de vida e, em diálogo com Fernandes e Molina (2004), cai no paradigma do rural tradicional que não reconhece a complexidade do campo e seus interesses são destinados exclusivamente ao setor econômico. A concepção da educação rural pensa o campo apenas como espaço de produção e as pessoas são vistas como “recursos humanos”.

Nesse contexto, a estudante *Orquídea* apresenta a impressão de limitação do campo como espaço para desenvolver suas relações e ter um trabalho que lhe garanta sobreviver naquele espaço. A dimensão que pulsa é se distanciar da realidade para ir em busca de um

trabalho bem remunerado, garantindo assim, “*um futuro melhor e um bom trabalho*” fora do seu campo social. Dessa maneira, Fernandes e Molina (2004) destacam que o campo não é só território para o negócio, mas que é importante considerar o campo como espaço de cultura e de produção para a vida.

Diante do exposto, Caldart (2004) vai nos dizer que a Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina latifúndio e agronegócio, e que a Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado.

A autora ainda ressalta que não podemos perder de vista os processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo. O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (CALDART, 2004, p. 20).

Por essa razão, a Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído pelos seus grupos sociais, rompendo com qualquer referência do campo apenas ao produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Para Dayrell (2011) os jovens contam com fragilidades durante o processo de sua construção como jovens, dentre eles, o mundo do trabalho que lhes fecha as portas. São jovens que em sua maioria não possuem uma qualificação profissional e se veem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade assalariada. Dessa maneira, não há espaços para escolhas, não vendo nessas atividades nenhuma opção além da renda. O autor destaca que o trabalho se reduz a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima, perdendo os elementos de uma formação humana.

Fernandes (2008) ainda vai dizer que diante da atual conjuntura para pensar esse território material e imaterial que é o campo é preciso considerar a conflitualidade que existe

entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios. Assim, é importante considerar também que compõem modelos de desenvolvimento diferentes, formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. Com isso, o território camponês monopolizado pelo agronegócio, que se distingue pela escala e homogeneidade da paisagem geográfica é caracterizado pelo trabalho subalternizado e controle tecnológico das commodities que se utilizam dos territórios camponeses. E que diante dos padrões capitalistas de produção que geram altos índices de desemprego no campo, os camponeses buscam alternativas e procuram outros meios de sobrevivência, se afastando até mesmo da sua realidade na busca de algo “melhor”.

Por isso, ao trabalhar com jovens, adultos e idosos trabalhadores da EJAI é preciso recuperar os processos produtivos que conformam o ser trabalhador do campo e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo. A Educação do Campo além de se preocupar com a identidade camponesa, e nos meios para garantir a sua subsistência, também se preocupa em recuperar valores humanos e sociais como: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade (CALDART, 2004)

Nesse contexto, é importante considerar que a EJAI está relacionada com o contexto social dos estudantes, da comunidade escolar e também no lugar onde a modalidade está inserida. Dessa maneira, abordamos questões sobre a motivação para a permanência na EJAI a partir da categoria, *Implicações de experiências pessoais e familiares na EJAI*. Sendo assim, foi questionado: *O que motiva você a continuar estudando na EJAI?* Com isso, obtemos as seguintes respostas:

---

*Ter uma qualidade de vida melhor (Orquídea, entrevista, 2020)*

---



---

*O que me motiva [a continuar estudando na EJAI] são os meus filhos? Porque eles falavam... ô minha mãe, a senhora não estuda mais, eu não vou estudar. E eu também vendo meus amigos, como falei, se formando, tendo uma profissão... e eu ficando pra trás. Falei, se eles podem, eu também posso (Bem-Me-quer, entrevista, 2020).*

---

Sendo assim, o incentivo para permanecer estudando são diversos, desde a necessidade de um *trabalho melhor*, que lhes garanta qualidade de vida, a necessidades e realizações pessoais. A motivação pessoal retratada nas falas dos entrevistados é algo significativo para a

sua permanência na EJAI, ou seja, o aluno entende que ele precisa voltar a estudar, pois carregam em si o sentimento de esperança de uma vida melhor, e que mesmo carregados de incertezas entendem que através da modalidade podem almejar uma realização pessoal/familiar e profissional.

Arroyo (2011) destaca que a proposta educacional que a EJAI assume pelo viés da educação popular, tem como caráter reverter situações, muitas vezes já naturalizada, das desigualdades sociais. E ao fazer isso, a educação popular toma como ponto de partida o reconhecimento das condições sociais dos estudantes e enfrenta o problema da exclusão pelo viés oposto da integração, da adaptação, passando a assimilar um novo ponto de vista, de uma educação compromissada.

Para o MST, a EJAI está intimamente ligada a uma concepção de educação/formação, ou seja, alfabetizar é mais que alfabetizar, é educar, é fazer formação humana. Não basta apenas instrumentalizar para a leitura e para a escrita, mas vincular educação, formação e alfabetização, tendo como compromisso ampliar o conhecimento para fazer transformação (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), 2004)

A partir disso, a EJAI poderá se comprometer com o processo de mudança social, de perspectiva de um futuro melhor, o que poderá desencadear uma transformação social, destacado pelos estudantes como uma das motivações do retorno para a EJAI.

Ao conceber a ideia de uma transformação social, nos deparamos com as contribuições do autor Paulo Freire que traz, como elemento primordial, atribuir a educação uma possibilidade de uma transformação de mundo, ou seja, um “mundo mais humano”. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos- sociais (FREIRE, 1987, p. 52)

Brandão (2017) salienta que nesse processo de transformação social o estudante elabora seu próprio saber, por isso a importância de uma educação como instrumento político de conscientização e politização. Não mais uma educação como meio de transferência seletiva, mais uma educação que se propõe a educar para a liberdade, buscando alternativas de realizar-



se em todas as situações de práticas críticas e criativas. Esse é o objetivo da educação popular, a partir de seus princípios, participar do trabalho de produção e reprodução do saber.

Além disso, é importante considerar que esses jovens e adultos retornam para a EJAI depois de terem passado por exclusões como a falta de oportunidade, e as diversas situações relacionadas à família, ao trabalho entre outros. Ao voltar para a escola, depois de marcados pelo insucesso escolar, esses estudantes produzem um sentimento de insegurança, baixa-estima, o que pode acarretar numa possível desistência da modalidade. As representações que o(a) aluno(a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros pais, colegas, amigos, professores que nele são depositadas (BRASIL, 2006, p. 18).

Quando a estudante “*Bem-me-quer*” aponta que a motivação para continuar frequentando a EJAI são *seus filhos* percebemos que ela é tida como uma referência, ou seja, continuar estudando tem um papel significativo em sua vida, além de um crescimento intelectual, a estudante acredita que por meio da modalidade possa contribuir no aprendizado dos seus filhos, ser um exemplo, auxiliar nas tarefas escolares, fortalecendo a importância do processo educativo para os filhos. Além disso, atribui a condição da educação a outros fatores, que diante do seu passado marcado por idas e vindas da escola, repetições e reprovações não deseja que os filhos sigam o mesmo caminho, “*para que a vida dos meus filhos não seja igual a minha*”, ou seja, a sua motivação e permanência na escola é tida como um espelho para que os filhos também continue e siga estudando.

Diante da fala da estudante buscamos compreensões em Brandão (2017) ao apresentar a educação como um instrumento capaz de transformar as relações sociais, em um ato de ensinar- aprender. Partindo para a perspectiva da educação popular, o autor destaca que essa transformação faz parte de um “trabalho coletivo, em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” em que trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, em uma relação na qual aprendem e se instrumentalizam.

Arroyo (2017) vai dizer que os significados políticos mais radicais para ressignificar as lutas das mães, se dá sobretudo, por uma vida mais justa, ao menos-injusta para seus filhos e suas filhas. Nessa perspectiva, quando os estudantes decidem retornarem para a escola, buscando uma nova oportunidade de concluir os estudos, eles também carregam uma realidade

cheia de desafios que perpassam o ambiente escolar e compromete sua permanência na escola. Outra categoria produzida no estudo revela-se pela dimensão de *múltiplos desafios para permanência de estudantes camponeses na EJAI*. Para ilustrar essa categoria, apontamos no quadro abaixo:

**QUADRO 3: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EJAI  
MUTUÍPE/BA**

TIPOS	ESTUDANTES
<b>Permanência Material</b>	Cansaço do trabalho; Ter que escolher entre trabalho e escola Distância da residência para a escola (deslocamento); Transporte escolar.
<b>Permanência Simbólica</b>	Resistência e implicações da família

Fonte: Construção própria

Durante o diálogo com os estudantes foi possível perceber que os desafios estão relacionados a questões ligadas ao campo da permanência material, isso referente *ao trabalho, a distância da escola para residência, por conta do transporte escolar* e outras da permanência simbólica mobilizada por *questões familiares e força de vontade para buscar algo mais concreto*.

*A dificuldade [de permanência na EJAI]... assim é o trabalho. Porque às vezes quando chega quinta e sexta feira fica um pouco difícil, porque trabalho e chego em casa mais tarde. A dificuldade que sinto mesmo é o horário de sair e de chegar (Orquídea, entrevista, 2020)*

Durante a fala da estudante *Orquídea* percebemos que ao retornar para a escola os trabalhadores estudantes da EJAI precisam adaptar o seu cotidiano de estudos e trabalho. Dessa maneira, é importante ressaltar que muitos estudantes sobrevivem do trabalho informal, e essa

instabilidade de trabalho pode acarretar choques de horários entre o trabalho e a escola. Arroyo (2017) nos diz que:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra e a hora que sai nas oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem de criar o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência. Consequentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem de ser criado em função do ganho de cada dia. O tempo dele é instável quanto a sua forma de trabalhar (ARROYO, 2017, p. 61)

A citação tem vinculação direta com as implicações da permanência material. Os desafios para conciliar estudos e trabalho são consideráveis no processo de evasão da escola. As condições objetivas e materiais são imprescindíveis, garantir o mínimo para a sua sobrevivência, e isso pode impactar na sua permanência na escola. Outro elemento a se considerar são os estudantes que frequentam a modalidade regular e vão para a escola buscando escolarização, o seu tempo é destinado a esse fim. No caso de estudantes da EJAI, ainda têm que lidar com as diversas complexidades da vida cotidiana como trabalhar e cuidar dos filhos. A fala da estudante *Bem-me-quer* demonstra as dificuldades que ela enfrenta para permanecer na escola.

---

*A dificuldade [de permanecer na EJAI] é mais em casa, porque tenho três filhos. Aí minha mãe fala: quando você estava nova, você não quis estudar, agora que está velha quer ir pra escola fazer o que? Se tem filho, tem que tomar conta dos seus filhos... [pausa] aí encontrei um parceiro que me ajuda, ele fica a noite com os filhos dele, que são meus filhos também... aí vou tocando. Além dos filhos que me prende muito, porque eu tenho três filhos e um deles tem 3 anos, é pequenininho e depende de cuidados. O transporte também. Chega muito tarde, as vezes quebra no caminho. E outro é força de vontade, porque a gente pensa em desistir? Primeiro filho, depois transporte, e agora força de vontade para continuar (Bem-me-quer, entrevista, 2020).*

---

No seu retorno à escola os estudantes trazem uma complexidade de conflitos, críticas e até mesmo desconfiança da família. Situações em que as famílias não compreendem a **complexidade** da EJAI, o seu significado, e o sentimento de autonomia e liberdade dos estudantes que frequentam a modalidade. Nesse sentido, essas mães reconhecem a EJAI como um crescimento intelectual e acreditam que continuar estudando possam ser reconhecidas, e que podem conseguir através da educação uma melhor qualidade de vida.

Trazendo as discussões da autora Santos (2009) acerca da permanência simbólica compreendemos que quando os estudantes voltam à escola, eles carregam um acúmulo de experiências dos diversos espaços formadores e deformadores que participam e que podem ser determinantes para a permanência. A partir do diálogo com os estudantes identificamos o preconceito geracional presente na relação entre a estudante *Bem-me-quer* e a sua mãe, refletindo um estereótipo de impotência frente aos conteúdos escolares, e que a filha não irá conseguir recuperar o tempo perdido. O olhar da mãe se desdobra apenas para enxergar uma trajetória escolar de evasões e reprovações e até culpa a filha por isso, a mãe não reconhece que a escola possa conferir a sua filha um conhecimento capaz de se reconhecer como sujeito de direito e garantir um futuro menos injusto frente aos desafios colocados pela sociedade, e também, como um espaço de ressocialização.

Percebemos que a família acaba reproduzindo atitudes machistas, das quais também fizeram parte de suas trajetórias, essa postura limitam as atividades das mulheres na condição de cuidar da casa e dos filhos. De acordo com Palácios et. al (2017), existem alguns estudos que evidenciam as desigualdades existentes entre homens e mulheres, e que se consolida sobre o fato de que a estes foram conferidos papéis diferentes e hierarquizados, em que as mulheres são vistas como inferiores não por determinação biológico - natural, mas por construções sociais. Nesse contexto, os autores destacam que as diversas formas de opressão e desigualdade imposta sobre as mulheres é fruto de relações de gênero que foram sendo construídas histórico e culturalmente ao longo dos anos.

Palácios et. al (2017) afirmam que as mulheres passaram por um longo período de submissão, na qual eram vistas como a provedora dos filhos e responsáveis pelos afazeres da casa. A educação se destinava apenas para constituir uma boa família, enquanto a educação escolar era privilégio de poucos e quase sempre destinadas aos homens. Os autores ainda destacam que as mulheres antes lutavam para se libertarem das diversas formas de opressão do sistema social patriarcal, e que hoje muitas atitudes patriarcais foram herdadas quanto as questões ligadas ao mercado de trabalho, profissão e família, no sentido que inviabiliza e limita as atividades das mulheres a uma única atividade.

Frente a esses desafios imposto para as mães estudantes percebemos que a falta de políticas públicas que garantam o acesso e permanência de mulheres/mães/grávidas na educação formal ainda é escassa ou quase nunca se vê, tornando o percurso da escolarização ainda mais exaustivo e árduo.

Dentro desse contexto, pensar a educação significa assumir uma postura de totalidade dos processos sociais vividos pelos estudantes. Não cabe apenas atribuí-las apenas a afazeres domésticos e cuidados dos filhos, reforçando o posicionamento de subordinação feminina, alegando que isso é parte da “natureza”. A responsabilidade de criar e cuidar dos filhos não pode competir somente a mulher. Dessa maneira, ao buscar a EJAI, essas mulheres encontram uma forma de melhorar a qualidade de vida, bem como independência financeira, buscando um trabalho que as satisfaçam, além da autonomia.

Na perspectiva da educação do campo, é indispensável trabalhar com a desconstrução de tabus, preconceitos e estereótipos e garantir a educação como um direito, que deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas (HADDAD, 2012).

Haddad (2012) afirma que a educação escolar é a base na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. A educação do Campo que defendemos toma a educação como um direito humano, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, desconstruindo as diversas situações de opressão e inferiorização. Partilhando das ideias de Freire (1987) é imprescindível a inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, assim, a partir do momento que reconhecem as situações de opressão, se engajam na luta pela libertação. Freire (1987) afirma que:

Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação o que nos parece fundamental, e que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29)

Nesse sentido, ao defendermos essas concepções entendemos que diante das diversas situações concretas de opressão, os estudantes retornam para a EJAI procurando um conhecimento que lhes proporcione uma inserção crítica em suas realidades para que sejam capazes de compreender as suas formas de ser, de comportar e de refletir sobre a estrutura da dominação.

Arroyo (2011) vai nos dizer que muitos dos estudantes da EJAI não são apenas *agentes resignados de uma estrutura marcada pela desigualdade*, mas que carregam também um processo contínuo de resistências, desafios e indignações frente aos dilemas postos. Além dos desafios relacionados a resistência das famílias, os estudantes também apontam outro desafio de ordem material.

---

*A dificuldade maior [de permanência na EJAI] é a zona rural... porque tem que ter ônibus, aí pra vim as vezes quebra (Angélica, entrevista, 2020).*

---

Os estudantes entrevistados apontam que a sua permanência na EJAI também está atrelada a distância e deslocamento entre residência e escola. A utilização do transporte escolar público para se deslocar até a escola é um desafio nesse percurso. Os entrevistados destacam que o *transporte escolar muitas vezes quebra* no caminho impossibilitando a ida para a escola. Outro fator atrelado ao problema do transporte escolar é o *difícil acesso de algumas localidades da zona rural*, e que causam problemas ainda maiores no período de chuvas, em que muitos estudantes não conseguem chegar à escola. A partir disso, percebemos que as diversas situações vivenciadas pelos estudantes fora do ambiente escolar podem intensificar os desafios de sua permanência.

Durante as entrevistas os estudantes apontaram desafios que estão fora do ambiente escolar e que implicam diretamente a sua permanência na EJAI, mas também relataram que conseguiram superar as inúmeras dificuldades durante a trajetória para continuar estudando. A partir disso, outro ponto destacado durante a entrevista foi quais os *motivos levaram os estudantes a interromper os estudos e os motivos de retorno a estudar*.

#### QUADRO 4: MOTIVOS DA EVASÃO E RETORNO PARA A EJAI

CATEGORIAS	PRIMEIRA EVASÃO	PORQUE PROCUROU A EJAI
<b>Permanência Material</b>	Precisou trabalhar para ajudar a família;	Qualificação para conseguir um bom emprego;
	Cansaço do trabalho;	Fazer concurso;
	Transporte escolar.	Para concluir os estudos; Fazer faculdade.

---

<b>Permanência Simbólica</b>	Casou muito nova;	
	Engravidou;	Porque quer um futuro melhor.
	Sofreu preconceito.	

---

Fonte: Construção própria

Ao dialogar com cada entrevistado pude perceber em suas falas a vergonha e a insegurança ao dizer que ficaram anos fora da escola expressos pelos mais variados motivos; seja ele no contexto material e/ou simbólico de ações de ordem econômico, pessoal ou familiar. No decorrer do tempo muitos acabaram evadindo da escola.

---

*O que interrompeu foi o trabalho porque minha mãe separou do meu pai cedo, aí tive que trabalhar com 11 anos e foi isso que me atrapalhou. É aquela questão, voltei pra ter uma vida melhor um trabalho melhor, e fazer o concurso da PM [polícia militar] (Cravo, entrevista, 2020).*

---

A inserção precoce no mundo do trabalho também pode ser um condicionante para o abandono da escola, como relata o estudante *Cravo*, que teve que abandonar a escola ainda muito cedo e entrar no mundo do trabalho após a separação dos pais para ajudar a família. Segundo Arroyo (2017) “há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação” (Arroyo, 2017 p. 107), esses estudantes são membros de famílias da classe trabalhadora e que carregam experiências brutais de trabalho infantil e adolescente. Ao evadir da escola são submetidos a trabalhos informais e quando vão em busca de um trabalho formal são rejeitados por não ter a titulação escolar exigida no campo do trabalho.

Nesse contexto, percebemos que estudantes apresentam experiências de vida ligadas ao campo do trabalho, em muitos casos, foram submetidos ao trabalho para contribuir com a renda e custear condições básicas para a sobrevivência da família. Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já mergulhados no trabalho (BRASIL, 2006, p. 19).

Diante desse contexto, identificamos que os processos vivenciados por estes sujeitos, expressam os conflitos que emergiam do cotidiano na sua relação com a escola, em uma condição social em que o trabalho é mais importante para a garantia da sobrevivência. Quando esses estudantes retornam para a EJAI, acabam sofrendo os efeitos dos diversos mecanismos de exclusão social. Assim, atribuímos uma concepção de educação libertadora, pautada nos princípios da educação popular como parte desse contexto, fomentando a consciência dos alunos sobre o mundo em que vive, e a partir disso, sejam capazes de perceber e refletir a estrutura em que se encontram, dando lugar a uma formação crítica, na busca de uma ação concreta para realizar uma transformação em sua realidade.

Para Freire (1981) ao apresentar para aos camponeses sua realidade objetiva como um problema, eles serão capazes de refazer percepções anteriores de suas realidades, os levando ao reconhecimento de erros e equívocos anteriores de forma a ampliar a capacidade de conhecer e perceber dimensões até então não percebidas. A partir disso, exercer uma volta crítica na realidade em transformação.

Um ponto marcante no momento da entrevista foi o relato da estudante *Orquídea*, ao apresentar experiências e situações preconceituosas por não ter concluído os estudos na idade adequada, além disso, como essa experiência afetou a medida de bloquear a sua vontade de estudar e lhe excluiu de uma oportunidade de emprego.

---

*A dificuldade de transporte que na época não tinha. E também assim, o que me fez desistir... lá atrás, com 14 anos, que não tinha completado os 15... no caso era a 5º série [pausa]... é porque, tinha isso na minha cabeça, e eu ouvia as pessoas sempre falando que “há, o filho de pobre não consegue nada, só o do rico vai conseguir”. Botei aquilo na minha cabeça... e desisti. Quando parei e pensei, que burrada cometi. Nunca é tarde. Porque fui colocar um currículo, procurando vaga de emprego para costureira... o rapaz lá olhou para a minha cara e perguntou: Estudou até que série? Falei... na minha época era quinta série. Ele disse: volte a estudar viu, porque esses donos de empresa exigem muito (Orquídea, entrevista, 2020)*

---

Diante da fala da estudante percebemos que o letramento é pré-condição para ser reconhecido como sujeito de direito e adentrar no mercado de trabalho formal. Arroyo (2017) vai dizer que aqueles que não fizeram o percurso da escolarização serão pensados como não humanos, não cidadãos e não reconhecíveis como sujeitos de direito humanos. Dessa maneira, são negados de seu direito ao trabalho porque não apresentam um histórico de escolarização:



São trabalhadores/as das periferias submetidos ao padrão classista, sexista, racistas do trabalho, mas lutando pelos direitos do trabalho, reagindo a serem submetidos a trabalhos mais precarizados. São os jovens dos campos condenados a “sem terra”, “sem trabalho”. A EJAI aparece como um itinerário, uma porta de emergência para um viver digno, menos indigno, para um trabalho justo, menos injusto. Pelo direito a terra, ao trabalho, a vida justa na agricultura camponesa. Lutar por humanidade no viver é a maior radicalidade política e pedagógica (ARROYO, 2017, p. 110)

Arroyo também afirma que essas formas segregadoras de pensá-los e inferiorizá-los ainda persiste ao longo da nossa história, além do não reconhecimento como sujeitos de direito. No decorrer da entrevista percebemos também que os conflitos conjugais estão atrelados ao abandono da escola. A fala da estudante “*Angélica*” demonstra que ela teve dificuldades para permanecer na escola por conta do seu relacionamento, muitas vezes, gerados por questões *de ciúmes* e que influenciou também para o abandono da escola.

---

*Eu casei cedo, nova... [pausa] continuei estudando, mas depois desisti. Ele não queria que eu estudasse. Ficava com ciúmes, aí desisti. Porque quero algo a mais, tenho vontade de concluir e fazer faculdade (Angélica, entrevista, 2020).*

---

Diante da fala da estudante percebemos que o seu destino em relação à escolarização foi por um tempo controlada pelo seu marido, que diante das *situações de ciúmes* não permitia que a esposa frequentasse a escola, situação essa que a levou ao abandono da escola. Implicações familiares na permanência da EJAI. Mesmo após ter ficado um tempo fora da escola a mesma decidiu retornar para concluir e no futuro fazer um curso superior.

A partir da fala da estudante, podemos perceber que os conflitos conjugais, durante algum tempo, eram uma limitação para a sua permanência na EJAI. E que ficou impedida de frequentar a escola por questões *de ciúmes do marido*, levando a uma desistência dos estudos. Na perspectiva de uma educação voltada para a liberdade e uma educação problematizadora trazemos as contribuições de Freire (1987) que discute a educação em um sentido esperançoso, apresentando a denúncia de uma realidade desumanizante e o anúncio em que os sujeitos possam ser mais, dessa forma, Freire (1987) aponta que:

A prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognocente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resulta a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la (FREIRE, 1987, p. 42)

A citação destaca a situação e a necessidade de superação das condições impostas em nossas realidades. Assim, nas condições de violência e limitação de liberdade, as práticas desumanizantes fazem dos oprimidos objetos, alienando de suas decisões. Nesse contexto a educação problematizadora em uma perspectiva humanista e libertadora reforça que os sujeitos submetidos a dominação, lutem por sua emancipação.

No momento da entrevista, os estudantes ficaram emocionados ao falar da necessidade de interromper seus estudos no passado. Trabalhar para ajudar a família e recorrer a trabalhos informais, sem vínculos empregatícios para manter necessidades básicas, desmobilizaram o gosto pela escola. Sofrer preconceitos, relações conjugais de ciúmes, gravidez e filhos, dificuldade com o transporte escolar foram apontados como motivos para evasão. Nesse contexto, as entrevistas apontam que o retorno à escola nasce, especialmente, da motivação de uma qualificação profissional na busca de um emprego formal e remunerado, e em menor intensidade, argumentos ligados há uma melhor qualidade de vida.

Dessa maneira, quando perguntados sobre projeções, depois de terminar os estudos na EJAI, os estudantes ficaram empolgados ao narrar sobre suas perspectivas e o desejo por terem um diploma de conclusão do ensino, fundamental para superar um sobreviver provisório, marcado por trabalhos informais e até mesmo na busca por um reconhecimento da humanidade, como sujeitos de direito. Além disso, os entrevistados afirmaram que vão continuar estudando mesmo depois de ter terminado o ensino fundamental na EJAI, cursar o ensino médio e também uma faculdade.

---

*[O projeto é] me inscrever, fazer esse curso. Se não der certo também não vou parar. E não der certo na área de polícia militar, vou fazer outra coisa na área de saúde, enfermeira. O intuito é não parar (Bem-me-quer, entrevista, 2020)*

---

---

*[O projeto é] ingressar em um trabalho bom. E continuar estudando (Girassol, entrevista, 2020).*

---

---

*[O projeto é] fazer um curso de computação... e fazer uma faculdade (Angélica, entrevista, 2020).*

---

Ao falar sobre os projetos de vida, é importante considerar os elementos das condições estruturais e conjunturais que compõem o campo de possibilidades no contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Para os estudantes entrevistados, o retorno a EJAI estava atrelado ao desejo de trabalhar ou simplesmente por deixar a vida no campo. No entanto, torna-se indispensável compreender que esses projetos não atravessam apenas o campo profissional, mas está associado às condições estruturais e conjunturais de seus cotidianos.

A dimensão profissional é importante e tem um lugar privilegiado na discussão sobre o tema tratado aqui – projetos de vida –, mas não é suficiente para abordar o assunto. Isso porque falar em projetos de vida não pode se limitar a falar em profissão. Afinal, a vida não se resume a trabalho. Falar em projetos de vida é mais amplo, porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual (ALVES e DAYRELL 2015, p. 377)

Destacamos também que a educação problematizadora apresentada por Freire, parte de uma perspectiva da esperança, fundamentada no pensamento crítico, fazendo com que os sujeitos se identifiquem como seres além de si mesmos, como seres que caminham para frente, que olham para frente e o olhar para trás busque melhor conhecer o que está posto, para melhor construir o futuro. Assim, educar para conscientizar e criticar a realidade concreta, na luta pela transformação e efetivação da sua liberdade alcançada pela práxis. (FREIRE, 1987)

A partir disso, Freire ainda destaca que o tensionamento por meio da luta de classe, contribui para a libertação dos oprimidos. Com isso, apresenta a educação popular como peça fundamental para alcançar a consciência crítica das massas. Brandão (2017) também afirma que a educação popular parte de uma educação criada com o povo e para o povo, para que através dela, os sujeitos não se vejam apenas como sujeitos anônimos, mas como parte da transformação da história e da cultura.

Nesse retorno, recuperam os velhos e novos projetos de vida que foram interrompidos pelos desafios e dificuldades aqui mencionados. Reforçamos o papel das políticas públicas para contribuir com a superação das diversas situações de exclusão e os desafios que são enfrentados cotidianamente pelos estudantes nos esforços em novos projetos de vida, oferecendo condições de acesso e permanência para os estudantes terminarem o ensino básico, fazer um curso superior e até mesmo conseguir o um emprego formal.

O retorno nasce também quando os estudantes são motivados pela insegurança, medo e até mesmo a vergonha diante de um cenário em que ser adulto e não escolarizado é algo ruim. Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela (BRASIL, 2006, p. 9).

Diante dos dados apresentados observamos que os estudantes entrevistados não retornam para a escola apenas na busca de um diploma ou certificado escolar, eles esperam mais do que poder ler e escrever. Durante as suas falas, pretendem continuar estudando e usar essa formação como oportunidade para um futuro melhor. Além disso, é importante destacar que os jovens e adultos trabalhadores que frequentam a EJAI tiveram que superar desafios, ou ainda convive com eles, mas buscam permanecer estudando.

## 6. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa teve como objetivo analisar os desafios de permanência nas trajetórias de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública municipal, na cidade de Mutuípe – BA. Para a análise, organizamos as inferências de entrevistas e categorizamos as reflexões em: 1) *trabalho como fator preponderante na EJAI*; 2) *Implicações de experiências pessoais e familiares na EJAI*; 3) *múltiplos desafios para permanência de estudantes camponeses na EJAI*.

A partir disso, foi possível perceber que os desafios apresentados pelos estudantes perpassam o ambiente escolar e implica diretamente na sua permanência material e simbólica na escola. Elementos como a inserção precoce no mundo do trabalho para ajudar a família, recorrendo a trabalhos informais, sem vínculos empregatícios para garantir condições objetivas e materiais; preconceitos pelo não letramento exigido pelo mercado de trabalho; ciúmes, gravidez e filhos como fatores que influenciam na permanência; dificuldades com o transporte escolar e deslocamentos também foram destacados.

Nas entrevistas reconhecem que a escola possibilita a inserção nos espaços da sociedade, antes negados pela falta de escolarização. A escola como uma oportunidade para melhorar suas condições de vida, para serem reconhecidos como sujeitos de direitos.

Refletir sobre a EJAI para estudantes camponeses é crucial. É preciso considerar a modalidade como uma oportunidade de formação humana, uma garantia do direito a educação para aqueles que tiveram que abandonar ou foram excluídos na dita “idade certa”. Além disso, é preciso também avançar nas políticas de educação para os trabalhadores. Em acordo com Arroyo (2017) é preciso avançar no reconhecimento do direito dos trabalhadores à formação, além de não vê a escola apenas como tempos de aprendizagens, letramento e numeração, mas reafirmar a garantia do direito à educação, a fim de recuperar também a humanidade que lhes foi roubada diante das inúmeras formas de opressão e segregação a qual foram submetidos durante a sua trajetória em itinerários pela educação.

Destacamos também a importância de reconhecer as trajetórias de vida dos estudantes camponeses que frequentam a modalidade, as experiências sociais e segregadoras que carregam e os contextos que levam para a EJAI e que mesmo diante de inúmeras incertezas decidem voltar a estudar, porque acreditam que a escola possa corresponder às suas necessidades e anseios por um viver menos provisório, menos injusto. Assim, não basta apenas garantir que o

aluno acesse a modalidade, mas criar alternativas que os mantenha motivados para permanecer estudando.

O estudo revelou que parte dos alunos que retornam para a EJAI levam também suas expectativas como melhorar de vida, terminar os estudos para obter uma certificação e adentrar no mercado de trabalho formal e favorecer maior participação na sociedade. Além disso, a sua permanência na modalidade é condicionada pelos seus projetos e sonhos, que mesmo depois de ter superados alguns desafios sintam-se mais confiantes em buscar seus direitos e serem reconhecidos como sujeitos de direitos.

Salientamos a importância de discutir e problematizar a permanência de estudantes camponeses na EJAI, desmitificando as ideias de que a modalidade é vista como uma forma compensatória e de suprimento de carências. Precisamos evidenciar as identidades que os estudantes levam para a EJAI, suas trajetórias de trabalhos provisórios, desempregos, as desigualdades, as histórias de resistências e os desafios durante a caminhada. Com isso, é de suma importância reforçar as políticas de acesso e permanência na modalidade, trabalhar com os conhecimentos que são significativos para vida dos educandos, além disso, é importante também que a escola cumpra sua função social na vida dos educandos, buscando uma qualificação profissional, os conhecimentos para ingressar em uma universidade, projetos em curso.

Considerando os referenciais abordados neste estudo e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, espera-se que as experiências e as discussões desta pesquisa possam contribuir no meu processo de formação enquanto futura educadora do campo. Esperamos também que nossas reflexões contribuam para que o trabalho educativo siga defendendo o caráter público, gratuito e de qualidade, garantindo a todas/os as/os alunos/as mais e melhores condições de se desenvolverem e serem reconhecidos como sujeitos de direito. Esperamos, por fim, que nosso trabalho contribua com esta intenção pedagógica. Além disso, esperamos que as reflexões possam contribuir no desenvolvimento de atividades futuras no fortalecimento das discussões acerca da EJAI e dos estudantes camponeses.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs). 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogia do oprimido. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BELUZO, Maira Ferreira; TENIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1):196-209, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Univcrsitaires de France. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Capa de Edições 70. Todos os direitos reservados para língua portuguesa por Edições 70, Lda.1977.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que e educação**. São Paulo: Brasiliense,2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que e educação popular**. São Paulo: Brasiliense,2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto base projovem campo – saberes da TERRA**. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília: MEC/ Secad, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**. Brasília, MEC/SEF, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas/ Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Roseli Salete Caldart (Organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CAMPOS, Claudinei Jose Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev. Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5): 611-4.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v. 24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. In: Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional, Vol. 4, nº8, jul-dez 2009.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza *et al.* **Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de covid-19: cenários e dilemas em municípios baianos**. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-22, jan./dez. 2020

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação dos Jovens e Adultos: reflexões iniciais- novos sujeitos**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs). 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

ELY, Helena Bins. **Estratégias Metodológicas**. In: Educação popular e economia solidária. Org: Escola de cidadania CAMP. Porto Alegre. 2017.

FARIAS, Patrício Leandro Dias. **Comparação entre EJA e ensino regular**. Especialização. UFRGS, Porto Alegre. 2012. 40p.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. In: por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo (p.10-75). Volume 5. MOLINA, Mônica Castagna; MEIRE, Sônia Santos



Azevedo De Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território**. In: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos / Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (organizadores) --1.ed.-- São Paulo : Expressão Popular : UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17°. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arllda Schmidt. **INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA E SUAS POSSIBILIDADES: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

HADDAD, Sérgio. **Direito a educação**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. 500 anos de educação escolar**. Revista brasileira de educação. Nº14, (maio/jun/jul/ago) 2000.

LISBOA Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, p. 186. 2005

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes.28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Educação de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender**. São Paulo: MST, 2004. (Caderno de Educação, n. 11).

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim; GONÇALVES Josiane Peres. **A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PELOSO, Ranulfo. In: **MST, Método de Trabalho de Base e Organização Popular.** Caderno de Formação 38, 2009.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda vida.** In: TV Escola, Salto para o Futuro. Boletim, 20 a 29 de setembro, 2004. Disponível em: [www.tevebrasil.com.br/salto/boletim/2004/eja/index.htm](http://www.tevebrasil.com.br/salto/boletim/2004/eja/index.htm) Acesso em: 22/05/2007

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: contexto de leitores e leituras.** In: FALEIRO, Wender; PIMENTA, Alexandre Rodrigues; COSTA, Antônio Cláudio Moreira (Orgs). Encantos e desencantos após o PRONACAMPO: olhares sobre interfaces e contextos históricos. Uberlândia. Navegando Publicações. 2019.

SANTOS, Dyane B. R. **Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de professores: realidade, contradições e possibilidades.** In: Educação do Campo e formação contra- hegemônica: estudos de relação/ interação das práticas educativas e demandas educacionais. TRINDADE, Domingues Rodrigues da. SODRÉ, Maria Dorath Bento (Orgs). Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios à educação.** Paideia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec – Belo Horizonte Ano 6 n. 7 p. 61-72 jul/dez. 2009.

SOUZA, Cheirla dos Santos. **A Oferta da Educação de Jovens e Adultos no Município de Mutuípe: Políticas e Programas.** 2016. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de formação de Professores, 2016.

VARGAS, Maria Cristina. **Uma história em construção: EJA no campo.** In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 20 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em 30 de Abril de 2020.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES**

- **ASSINATURA DOS TERMOS DE LIVRE CONSENTIMENTO**
- **SOLICITAR PERMISSÃO PARA GRAVAR**
- **APÓS CONSENTIMENTO INICIAR A GRAVAÇÃO PARA TRANSCRIÇÃO**
- **APRESENTAÇÃO DE PESQUISADORES RESPONSÁVEIS**

Prezado (a)

Essa entrevista tem por intuito produzir informações sobre os desafios de aprendizagem e permanência de estudantes camponeses/as da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Os dados serão utilizados para fins acadêmicos durante a realização da pesquisa. Assim sendo, manteremos sigilo absoluto a sua identificação e informações. Desde já agradecemos a sua colaboração.

**ROTEIRO DE DADOS DE CARACTERIZAÇÃO**

**NOME:** \_\_\_\_\_

**NOME FICTÍCIO:** \_\_\_\_\_

**TEMPO DE ESTUDO NA EJAI:** \_\_\_\_\_

**ANO DE NASCIMENTO:** \_\_\_\_\_

**VOCÊ SE CONSIDERA (autodeclara):**

AMARELA/O

BRANCO/A

INDÍGENA

NEGRO/A

PARDO/A

OUTROS/AS

Se a resposta for “outros/as” definir a cor: \_\_\_\_\_

**ESTADO CIVIL:** \_\_\_\_\_

**VOCÊ RESIDE?** ZONA RURAL  ZONA URBANA

**CIDADE:** \_\_\_\_\_

**BAIRRO/ COMUNIDADE:** \_\_\_\_\_

### QUESTÕES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual a sua profissão?
  2. Porque você escolheu essa profissão?
  3. O que levou você a estudar na EJAI? Porque começou?
  4. Como você avalia seu tempo de estudo na EJAI? Por quê?
  5. O que motiva você a continuar estudando na EJAI? Comente.
  6. O que acha do ensino na EJAI? Comente.
  7. Você encontra dificuldades para continuar seus estudos na EJAI? Favor comentar.
  8. Favor indique quais os três maiores desafios de estudar (permanecer) da EJAI?
  9. O que destacaria como positivo no ensino da EJAI?
  10. Como descreveria as aulas na EJAI?
  11. Quais os motivos levou você a interromper os estudos? E porque voltou a estudar?
  12. Quais são os seus planos depois de terminar os estudos na EJAI? Quais os seus desejos? Comente.
  13. Algo que queira comentar e que não questionei?
- INDICAR QUESTÕES QUE SURGIRAM NO DECORRER DAS ENTREVISTAS
  - AGRADECIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa com Estudantes camponeses que estudam na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e idosos no município de Mutuípe-BA. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução n° 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto:** Os Desafios de Permanência de Estudantes Camponeses/As da Educação De Jovens, Adultos E Idosos (EJAI): Reflexões Em Uma Escola Pública Municipal, Mutuípe-Ba.

**Pesquisadores responsáveis:** Suelma Patrício dos Santos

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias dos estudantes sobre os desafios em curso relacionados a permanência. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa mediada pela entrevista semiestruturada e a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados. Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Da parte dos pesquisadores fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados produzidos serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Após ser esclarecido(a) nós abaixo assinamos:

**Mutuípe, Fevereiro de 2020**

---

Assinatura do pesquisador responsável



Nome

(participante) \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Participante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos o/a pesquisador/a **SUELMA PATRÍCIO DOS SANTOS** para desenvolver o seu Trabalho de conclusão de curso intitulado **OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES CAMPONESES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): REFLEXÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL, MUTUÍPE-BA**, que está sob a orientação do docente Ms. Carlos Adriano da Silva de Oliveira (SIAPE 1193039). Temos como objetivo analisar as trajetórias dos estudantes sobre os desafios em curso relacionados a permanência, a fim de compreender os motivos que levam os estudantes camponeses/as do EJAI a não permanecerem na escola. A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde) e suas normativas complementares, comprometendo-nos a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins desta pesquisa.

Mutuípe – Bahia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Direção / Vice – direção da Unidade Escolar (UE)

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores**  
Endereço: Rodovia Amargosa-Brejões, Km. 3, Amargosa – BA Telefone: (75) 3634 3042  
[www.ufrb.edu.br/cfp](http://www.ufrb.edu.br/cfp)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Ao \_\_\_\_\_

Prezado/a Diretor/a \_\_\_\_\_

Apresentamos através desta Carta a discente **SUELMA PATRÍCIO DOS SANTOS**, matrícula 201611868, aluna desta instituição, para que a mesma possa realizar a sua pesquisa de campo (Entrevista semi-estruturada) para seu trabalho de conclusão de curso intitulado **OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES CAMPONESES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): REFLEXÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL, MUTUÍPE-BA** sob a orientação do docente Ms. Carlos Adriano da Silva Oliveira (SIAPE 1193039).

Agradecemos desde já pela parceria.

Amargosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**Carlos Adriano da Silva Oliveira**  
Orientador da Pesquisa  
Docente do CFP/UFRB  
SIAPE 1193039

**Suelma Patrício dos Santos**  
Discente responsável pela pesquisa  
Discente do CFP/UFRB  
Matrícula 201611868

