



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

TAMIRES DE SOUZA FERNANDES

**A IDENTIDADE CAMPESINA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): REFLEXÕES DE
ESTUDANTES EM UMA ESCOLA DE CASTRO ALVES-BA**

AMARGOSA – BA
2019

TAMIRES DE SOUZA FERNANDES

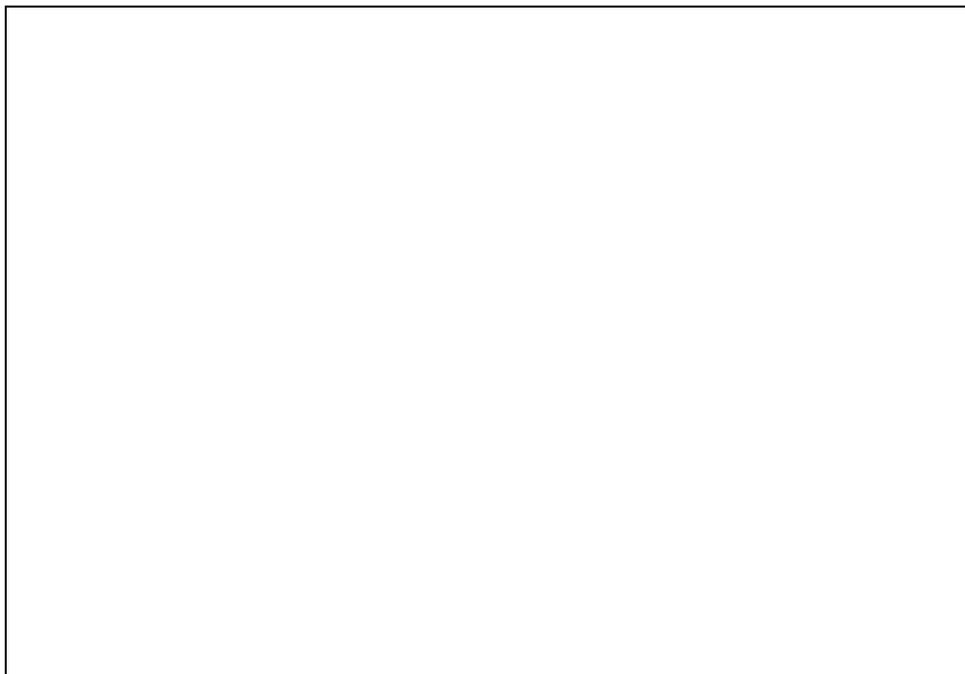
**A IDENTIDADE CAMPESINA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): REFLEXÕES DE ESTUDANTES
EM UMA ESCOLA DE CASTRO ALVES-BA**

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
2019**

Ficha Catalográfica:

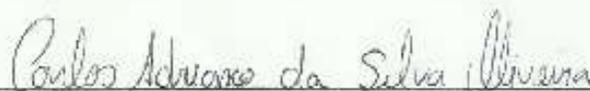
A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha Catalográfica:'. This box is intended for the user to enter or print a catalog card.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Monografia apresentada por Tamires de Souza Fernandes como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovado em, 12 de 12 de 2019.

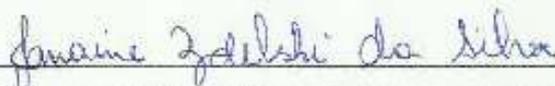
BANCA EXAMINADORA



PROF. CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (ORIENTADOR)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF.^a MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF.^a JANAÍNE ZDEBSKI DA SILVA (AVALIADORA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ao senhor Jesus Cristo, acima de tudo, por ter me dado forças, garra e perseverança para vencer mais este desafio.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso desta pesquisa, algumas pessoas contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de cada etapa deste trabalho, algumas de forma direta outras indiretamente. A todos e a todas só me cabe agradecer.

Primeiramente, ao meu excelso e eterno Deus Jeová, que permitiu que tudo isso acontecesse, não somente nesses anos na universidade, mas ao longo do meu existir, sendo Ele o maior mestre que podemos conhecer. Agradeço a Ele, pois a vida me deu e me fortaleceu ao longo desta jornada, me ajudou a chegar até aqui. Dando-me sua graça, proteção, inspiração, e sabedoria em todos os momentos desta caminhada. Diante dos obstáculos no caminho, Ele sempre me ajudou a contorná-las e vencer as dificuldades na academia. Por isso tributo a Ele toda minha gratidão, “porque dele, por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente.” (Romanos 11, 36). Como diria minha querida irmã em Cristo Geisa Santos: “Deus é lindo”!

Nunca imaginei que iria escrever este agradecimento em sua ausência, pois foi à pessoa quem mais me ajudou a chegar até aqui, em lágrimas de dor e de muita saudade, agradeço a minha mãe que infelizmente não está mais entre nós, mas levo dentro de mim os seus ensinamentos e o seu exemplo de uma mulher de muita fé, coragem e determinação, e que sempre me acompanhou com suas orações, conselhos, cuidados e presença constante. Com o seu amor incondicional venceu barreiras para criar os seus filhos no caminho do Senhor Jesus, enfrentou inúmeras dificuldades, mas nunca nos abandonou. Hoje dói muito a sua perda, mas creio que na eternidade mais uma vez iremos adorar a Deus.

Ficamos juntos os meus irmãos e eu para darmos continuidade na vida, e a estes também sou muito agradecida, a minha pequena irmã Thalya Vitoria a qual tem me ajudado a viver nestes dias de consternação, ao meu irmão David que sempre estiveram junto a mim.

Agradeço aos meus colegas de turma Rildo, Leandro, Edvaldo, pelos momentos de estudos e de muitos risos, acredito que este serão excelentes profissionais.

Aos meus amigos, Rosilda Amorim a qual Deus me permitiu conhecer nessa caminhada universitária, onde passamos por momentos de estresses, tristezas, mas também muitas histórias engraçadas para contar e rir muito de nossos momentos de “micos”.

Agradeço também a irmã Tamilyes do quibe e seu esposo Naércio, que foram um canal de benção em minha vida, através dos mesmos foi possível perceber que Deus sempre esteve cuidando de mim até nos mínimos detalhes.

Agradeço ainda a meiga e querida Lorena Guerra, muito obrigada por fazer parte da minha história, suas palavras e gestos de carinho são sem dúvida importante para mim. Grata pelas palavras de fé, compreensão e pelas tarde de longas conversas e ricas aprendizagens.

Não poderei esquecer em hipótese alguma da minha querida Eliete Mota, que me auxiliou neste trabalho de pesquisa e me socorreu com o seu computador para esta escrita, obrigado a Ellen Kassia por me proporcionar dias felizes com seus encantos e a sua enorme sabedoria.

Não poderia deixar de agradecer pelo companheirismo, sinceridade, amizade autêntica, pelos bons momentos de conversas, desta pessoa separada por Deus para ser minha amiga, a qual me deu muita força nos momentos mais infelizes da minha existência, nos momentos em que estive com a minha mãe no hospital em uma luta constante pela vida. Não poderei me esquecer da madrugada em que estive aflita com minha mãe na UTI, minha amiga não me deixou só, mas, esteve comigo mesmo do outro lado do telefone acalmando a minha alma. Por tudo isso e muito mais é que registro aqui o meu muito obrigado a Fernanda Carvalho por ter me sustentado com sua presença constante nesses dias nublados, sua atenção suas orações e sua amizade sempre me fizeram mais forte. Com esta amizade hoje eu posso dizer como disse Salomão em seu livro dos provérbios “Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angustia nasce o irmão”.

Agradeço também aos familiares de Fernanda, a minha amiga Gicélia Carvalho a qual sempre pude compartilhar as alegrias e tristezas durante a realização desta pesquisa. Aproveito para agradecer também as seus pais Helena e Fernando por me acolherem em sua casa sempre que preciso. Muito grata pelo aconchego de vocês.

Agradeço também ao Programa de Residência Pedagógica – PRP ao qual fiz parte, e pude somar aprendizado para minha carreira profissional. A coordenadora Dr^a Terciana Vidal, que sempre com muita responsabilidade coordenou as atividades do PRP.

Meu muito obrigado em especial aos estudantes das turmas da EJAI. Aos quais aceitaram de bom grado participar da mesma, me proporcionaram uma grande riqueza de aprendizagem e de humanidade, obrigada por terem compartilhado comigo as suas lindas histórias de vida e, assim tornando possível este Trabalho de Conclusão de Curso.

Da mesma forma agradeço a diretora Lilian Gomes bem como a toda direção da escola que me permitiu estar desenvolvendo esta pesquisa no colégio, bem como a professora Rita Sá que de maneira atenciosa me recebeu no período dos estágios a qual se dispôs a ceder também algumas de suas aulas para poder desenvolver esta pesquisa.

Ao meu caro orientador Carlos Adriano, pelos diálogos bem como pelas contribuições, pela paciência, mesmo em um estado difícil com a sua saúde se mostrou competente para orientar e corrigir os meus textos, sendo este um excelente profissional ao qual me espelho.

A banca examinadora, nas pessoas de Maria Eurácia e Janaíne Zdebskipor terem aceitado o convite e realizado ponderações que impulsionam melhorias para este trabalho. Enfim, a todas as pessoas que atuaram direta ou indiretamente visando à conclusão desta pesquisa, bem como ao meu enriquecimento enquanto ser humano e profissional.

É com mensurável alegria que compartilho com todos essa conquista. Também agradeço às pessoas que me incentivaram. Deste modo não Devemos deixar de acreditar que com Cristo em nossa frente, lutamos e conseguimos alcançar os nossos objetivos.

FERNANDES, Tamires de Souza. **A identidade camponesa na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI): reflexões de estudantes em uma escola de Castro Alves-BA.** Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar como os estudantes da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) percebem a identidade camponesa na dinâmica de suas trajetórias em uma escola na cidade de Castro Alves-BA. O estudo de natureza qualitativa, amparado por procedimentos e técnicas como: revisão bibliográfica, aplicação de questionário sobre a história de vida, entrevista narrativa com sujeitos da pesquisa. Os dados foram produzidos com estudantes moradores da zona rural de uma turma da EJAI. A escolha por investigar estes sujeitos se justifica em virtude da necessidade de se ofertar a estes, uma educação contextualizada na qual valorize a identidade camponesa dos jovens e adultos do campo que estudam nessa modalidade, tanto em escolas urbanas por receber esses estudantes do campo, quanto em escolas no/do campo. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como referencial teórico autores como Arroyo (2004; 2007); Araújo (2012); Santos (2016), dentre outros. Mediante as análises da trajetória de vida dos jovens, adultos e idosos obtivemos embasamentos que possibilitaram maior percepção acerca dos principais fatos que marcaram a história da EJAI, em teor da categoria da identidade camponesa no município, bem como na própria escola. De modo que avançamos na perspectiva de valorização dessa identidade camponesa, no âmbito escolar. Por meio destas análises inferimos que ainda existem inúmeros desafios que impossibilitam ressaltar a caracterização do sujeito do campo, bem como a personalização da realidade dos mesmos, uma vez que a escola na cidade se constitui como modelo para estes sujeitos. Trata-se de um espaço de muitos embates que necessitam ser superados.

Palavras-chave: Educação, Identidade Camponesa, Educação de Jovens Adultos e Idosos.

FERNANDES, Tamires de Souza. **Identidad campesina en la educación de jóvenes, adultos y ancianos (EJA): reflexión desde la trayectoria de los estudiantes de EJA en una escuela en Castro Alves-BA.** Documento Final - Monografía - Centro de Formación Docente de la Universidade Federal de Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar cómo los estudiantes de Educación de Adultos Jóvenes y Ancianos (EJA) perciben la identidad campesina en la dinámica de sus trayectorias en una escuela en la ciudad de Castro Alves-BA. El estudio cualitativo, respaldado por procedimientos y técnicas tales como: revisión de literatura, aplicación de cuestionarios de historia de vida, entrevista narrativa con sujetos de investigación. Los datos fueron producidos con residentes rurales de una clase EJA. La elección de investigar estos temas se justifica por la necesidad de ofrecerlos, una educación contextualizada en la que se valore la identidad campesina de los jóvenes y adultos rurales que estudian en esta modalidad, tanto en las escuelas urbanas para recibir a estos estudiantes rurales, como en las escuelas en el campo. Para el desarrollo de la investigación, utilizamos como autores teóricos de referencia como Arroyo (2004; 2007); Araújo (2012); Santos (2016), entre otros. A través del análisis de la trayectoria de vida de los jóvenes, adultos y ancianos, obtuvimos fundamentos que permitieron una mayor percepción sobre los principales hechos que marcaron la historia de EJA, en la categoría de identidad de campesino en el municipio, así como en la escuela misma. Así avanzamos en la perspectiva de valorización de esta identidad campesina, en el contexto escolar. A partir de estos análisis, inferimos que aún existen numerosos desafíos que hacen imposible enfatizar la caracterización del tema del campo, así como la personalización de la realidad, ya que la escuela en la ciudad es un modelo para estos temas. Es un espacio de muchos enfrentamientos que deben superarse.

Palabras clave: Educación, Identidad campesina. Educación de adultos jóvenes y ancianos.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1- POPULAÇÃO DE CASTRO ALVES BA DIVIDIDOS EM ÁREA URBANA E ÁREA RURAL	20
TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DE GRUPOS POR IDADE	20
TABELA 3- POPULAÇÃO DE CASTRO ALVES POR GÊNERO	21
TABELA 4-NÍVEL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO DE JOVENS DO MUNICÍPIO DE CASTRO ALVES BA. 1991, 2000 E 2010	53

LISTA DE ABREVIATURAS

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

EJAI - Educação de Jovens e Adultos e Idosos.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PROEJA - Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	31
4 O HISTÓRICO DA EJAI NO BRASIL	43
4.2 EJAI NO MUNICÍPIO DE CASTRO ALVES-BA	48
5 IDENTIDADE CAMPONESA EM FOCO: ALGUMAS CONCEPÇÕES	54
6 ESTUDANTES DA EJAI E DO CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS	64
7 CONSIDERAÇÕES	85
8 REFERENCIAS	88
9 APENDICES	
A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como os estudantes da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) percebem a identidade camponesa na dinâmica de suas trajetórias em uma escola situada no município de Castro Alves-BA. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)¹ se configura na atualidade como um campo permeado de provocações e desafios educacionais produzem dilemas subsequentes das desigualdades políticas, socioeconômicas, culturais que atingiram ao longo da história a sociedade brasileira em geral.

O século XX é marcado por muitas lutas e desafios. Dito isso fica um legado de importantes avanços no campo dos direitos humanos, por meio dos enfrentamentos, pelas conquistas dos direitos tanto individuais quanto coletivos. O espaço da EJAI também apresentou conquistas legítimas no referido contexto. Contudo, apesar desse cenário no âmbito educacional e global, as desigualdades sociais ainda permanecem, principalmente com relação aos jovens, adultos e idosos do campo.

Segundo Santos (2016, p.18) são sujeitos:

[...] envoltos nos processos educativos, vistos sob uma perspectiva que ultrapassa a leitura geográfica. A referida perspectiva recai sobre as múltiplas vivências que constituem o ser da roça, do rural ou do campo, formando a sua identidade que também já não é mais pura. A identidade do rural é, então, multifacetada, e, por esta razão, exige um novo posicionamento da escola, que esteja em consonância com as mudanças que o campo sofreu e vem sofrendo no decorrer da história, que abranja e atenda às suas especificidades.

Diante do exposto, apontamos diversas concepções de identidade (BAUMAN, 2001; HALL, 2011; CASTELLS, 2011; DUBAR, 1997). Vale destacar a identidade da Educação do campo e sua relação com a EJAI definida pelos sujeitos sociais, vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para

¹ Os documentos oficiais versam sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse estudo incluímos a dimensão geracional dos “Idosos” e tratamos a modalidade como Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por uma opção política.

isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2011).

A escolha por investigar estes sujeitos se justifica em virtude da necessidade de se ofertar a estes, uma educação contextualizada na qual valorize a identidade camponesa dos jovens, adultos e idosos do campo que estudam nessa modalidade tanto em escolas situadas na zona urbanas como em escolas do campo. Haja vista que a EJAI envolve dimensões que estão para além das questões educacionais, compreende-se que esta modalidade precisa ser pensada a partir dos sujeitos nela inseridos, bem como das suas características que os compõem, sobretudo a partir da sua identidade, principalmente se esta educação foi desenvolvida para pessoas de origem camponesa, pois existem fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem dos mesmos, sendo um destes a representatividade da sua realidade.

Como justificativa, o interesse por este tema emergiu mediante as inquietações levantadas na licenciatura de Educação do Campo em Ciências Agrárias na disciplina de Educação de Jovens e Adultos no semestre letivo de 2016.1, a qual contribuiu de maneira significativa para ampliar o meu entendimento no que diz respeito à necessidade de uma educação contextualizada que valorize a identidade dos sujeitos do campo que estudam na modalidade EJAI, mormente no município de Castro Alves-BA.

Outro fator que justifica a investigação no período letivo 2016.1 do curso de Educação do Campo em Ciências Agrárias a disciplina de estágio supervisionado I foi desenvolvida em forma de oficinas pedagógicas, nas quais foram feitas algumas discussões entorno da identidade do sujeito do camponês, tais oficinas foram intituladas da seguinte maneira: "Identidade camponesa a arte de viver no campo". A mesma teve como objetivo trabalhar a identidade camponesa, cujo objetivo foi estimular os estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos de história, de direitos e de dever. Outro momento no curso que teve grande relevância para a escolha dessa pesquisa foi o estágio supervisionado III no período do ano letivo 2017.2.

Neste estágio foi possível desenvolver atividades com estudantes de três turmas da EJAI.

Por este trabalho se propõe a trazer as histórias de vida de Estudantes da Educação de Jovens Adultos e Idosos, aponto como justificativa para esta pesquisa a minha própria história de vida.

Muitas pessoas têm boas e más recordações do seu tempo de infância e adolescência, e outras que sem dúvidas vão marcar a fase adulta. Quem não se lembra daqueles colegas, e escolas que por algum motivo marcou a sua vida? E aquele professor que ainda deixa recordações por utilizarem uma boa didática para ensinar? E o que dizer daquela vez que você preferiria ter ficado em casa dormindo ao ter que ir para a escola e sair sem compreender nada do que foi dito pelo professor? Todos nós temos momentos e muitas histórias de vida para contar, poderíamos escrever um livro com estas recordações, no entanto quero destacar nestes trechos apenas alguns momentos que trago na memória, ao longo da trajetória escolar.

Sempre fui uma pessoa com grande apreço pelos estudos. Iniciei os estudos aos sete anos de idade em escola particular, ainda assim os meus pais investiram em reforço escolar no turno oposto às aulas, acredito que essa era uma forma de garantir o meu aprendizado e assim foi durante todo o meu período de infância.

A primeira escola foi a Batista Salém no bairro de São Gonçalo do Retiro em Salvador Bahia. Considero esta de grande importância, pois foi na mesma que iniciei os estudos e a partir dela começou a ser escrita a minha trajetória escolar. A mesma propõe um ensino de qualidade e a promoção de valores éticos, morais. Os conteúdos eram programáticos para cada segmento além de atividades integradoras incluindo aulas de campo e projetos Interdisciplinares que contribuíram para o meu aprendizado e enriquecimento dos conteúdos desde as séries iniciais. Essa escola mantinha uma parceria com a família.

Passei dois anos na Escola Batista Salém e posteriormente ingressei no Centro Educacional Marcondes Celestino dos Santos, considerada uma das melhores escolas do Bairro. Lembro-me que o ensino na escola era muito rígido, nessa época o boletim falava bem alto, por esta razão me esforçava em tirar notas boas para que meu boletim não fosse pintado de vermelho e não receber uma

reclamação de meus pais, que se esforçaram para que meu irmão e eu tivéssemos um bom ensino.

A professora do Centro Marcondes Celestino não era muito afetiva com as crianças, era bastante rígida, atuava como se fosse algo muito automático, não demonstrava nenhuma afetividade para com os estudantes. As professoras desse centro educacional trabalhavam com recompensas e castigos. Em minha compreensão, a escola valorizava enfaticamente a assimilação por parte do aluno, do conhecimento externo adquirido por meio de transmissão por parte do professor. A metodologia adotada tinha por princípio o aprender mecânico, sem a relação com o real. Também era bastante comum o uso da sabatina, principalmente na disciplina Matemática, mais especificamente a tabuada. Outra disciplina que exigia que o aluno decorasse o texto era História, o conteúdo visava à aquisição de noções, dando-se mais ênfase ao esforço intelectual de assimilação do conhecimento.

No ano de 2001 mudamos para a cidade de Castro Alves - BA, no recôncavo baiano, daí ingressando os estudos em escolas da rede pública. Fui matriculada na escola Professor Felipe Thomaz de Matos, lá a professora nova não tinha a mesma rigidez que tinha a da escola anterior, as aulas eram mais soltas, as cadeiras não eram uma atrás da outra, eram arrumadas em semicírculo.

Ao ingressar no ensino fundamental anos finais, precisei me adaptar a vários professores, aos quais apresentaram metodologias diferenciadas e que não deixavam de cobrar avaliação escrita para quantificar os estudantes. Nas últimas séries do Ensino Fundamental ingressei na Educação de Jovens e Adultos. Ali percebi uma falta de preparação da parte de alguns professores que não se apropriaram de metodologias para auxiliar no ensino dos sujeitos da EJA.

A minha experiência como estudante egressa da EJA, foi um fator de grande relevância para a escolha desta pesquisa. Recordo-me que no momento quando escolhi cursar a modalidade da EJA houve algumas críticas a esta escolha, inclusive por parte de uma docente que lecionava no colégio. Na visão da mesma, esta modalidade de ensino seria para as pessoas de mais idade que *não queriam nada* com os estudos, pessoas que estavam em um nível de escolaridade mais baixo, como se esta decisão fosse tomada por sua própria vontade, e não mediante as circunstâncias impostas pelas dificuldades e relações sociais.

A metodologia geralmente adotada na EJAI era a aula expositiva, uso do quadro de giz, as aulas eram centradas nas professoras. Durante as lições os estudantes ficavam sempre enfileirados, carteiras postas atrás das outras carteiras, eram feitos exercícios de fixação, como leituras orais e silenciosas. Lembro-me que eram feitas repetições de lições adotadas como forma de levar o estudante à identificação da grafia das palavras mais complexas. O pior de tudo é relembrar dos momentos das avaliações que valorizavam a memorização e a capacidade de restituir o que foi assimilado, essa cobrança gerava uma preocupação em estudar o que seria avaliado, sem consciência da importância de aprender.

Mediante a esta vivência como egressa da EJAI foi possível perceber um pouco da dinâmica escolar dos estudantes dessa modalidade, infelizmente é evidente, tanto por parte de alguns docentes, quanto de algumas pessoas da sociedade, uma visão negativa para com esses sujeitos, e isso leva a não os compreenderem como pessoas trabalhadoras, dignas, que tiveram que interromper os seus estudos por motivos diversos, mas que tem o direito de continuar com os seus estudos com um olhar mais sensível a essas particularidades.

Dessa forma a experiência na EJAI possibilitou-me perceber que ainda desafios do ensino, a realidade de ausência de compromisso com a educação e com os interesses das classes populares. Possibilitou-me perceber também que a metodologia do professor pode contribuir e muito no processo do ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJAI. As dificuldades fizeram perceber que não estava preparada para enfrentar um vestibular em uma Universidade, pois o ensino oferecido era insuficiente. No ensino médio os desafios ampliaram-se.

Seis anos após ter concluído o ensino médio fui selecionada para estudar no cursinho Universidade para Todos (UPT). O mesmo foi de suma importância também para o meu ingresso na universidade, pois os professores ensinavam assuntos preparatórios para o Enem e vestibulares.

No ano de 2014 ingressei na universidade, no curso de Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias (CFP/UFRB). Esse curso proporcionou novos conhecimentos, aprendi que nós, futuros docentes, podemos fazer a diferença nas nossas aulas, também que o professor não tem que ser o detentor do saber, (como presenciei ao longo de muitos anos). Compreendi que devemos respeitar as

especificidades de cada sujeito, e que estudantes têm o direito de conhecer acerca de todos os assuntos universais que são importantes para ele, mas que os seus conhecimentos e sua identidade também precisam ser valorizados e respeitados de igual modo. Os professores não precisam medir o aluno para avaliar.

Diante dessas experiências o presente estudo trás algumas inquietações. Como questão investigativa: Como os estudantes da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) percebem a identidade camponesa na dinâmica de suas trajetórias em uma escola na cidade de Castro Alves-BA?

Como objetivos específicos procuraram-se identificar como se configura a EJAI na cidade de Castro Alves-BA; Relacionar o ensino da EJAI com a identidade camponesa; Refletir sobre as percepções dos sujeitos da EJAI quanto suas trajetórias escolares; Entender o que pensam os jovens Adultos e Idosos sobre a EJAI e qual importância na constituição da identidade campesina.

Diante disso, destaca-se a necessidade de enfatizar a identidade dos sujeitos do campo, bem como de compreender a importância do referido estudo, pois esta pretende problematizar a importância da identidade do homem e da mulher do campo no contexto da EJA. Nesse sentido este estudo busca contribuir também com outras pesquisas realizadas nessa área, tomando como ponto de referência a implantação e implementação de políticas educativas que levem em consideração a identidade dos sujeitos da EJAI do campo, não só no município de Castro Alves-BA, campo da pesquisa, mas em todo território brasileiro.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como referencial teórico autores e literatura que se debruçam em estudos sobre a política e o processo educacional da Educação de Jovens e Adultos dentre os autores citados destacamos: Arroyo (2004), (2007); Araújo (2012); Santos (2016). A pesquisa foi de natureza qualitativa desenvolvidas em diferentes fases valendo de alguns procedimentos e técnicas como: revisão bibliográfica, aplicação de questionário sobre a história de vida e entrevista narrativa focalizando no caráter subjetivo do sujeito da pesquisa, analisando as suas experiências individuais bem como suas particularidades.

Apresentamos aqui, uma breve retomada dos acontecimentos que marcaram a história brasileira da Educação do Campo ao longo dos anos. No primeiro capítulo

apresentamos a metodologia do estudo. Em seguida algumas concepções e princípios que dirigem a Educação do Campo, além disso, destacamos alguns marcos relevantes para os avanços educacionais desde a época do período colonial até o seu posicionamento nos dias atuais. Neste capítulo ainda trazemos as legislações que são consideradas importantes para a educação, tais como, a constituição de 1988, que reconhece o direito da educação como um direito de todos e um dever do Estado, o que torna um marco relevante que fortaleceu ainda mais a luta pela educação do campo. Posteriormente trazemos a pesquisa realizada na turma da EJA de uma escola do município de Castro Alves BA. No último capítulo fazemos algumas considerações sobre o que está posto na pesquisa e seus resultados.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo explicitaremos a metodologia que guiou a pesquisa. Esta foi realizada na cidade de Castro Alves, Bahia. Fundamenta-se na abordagem qualitativa, tendo como principal método, a história de vida. Diante desse pressuposto para fomentar este estudo foram realizados alguns procedimentos, a saber: revisão bibliográfica das leituras associadas ao processo histórico do ensino da EJA no país, no estado, no campo, e, sobretudo no município de Castro Alves-BA. Sendo realizados também estudos complementares sobre a inserção da identidade campesina no contexto da EJA.

De acordo com dados publicados no Plano Municipal de Educação (2015-2025), a história do município de Castro Alves é dotada de períodos importantes que contribuíram para o desenvolvimento do mesmo, entre estes se destacam as participações marcantes no setor agrícola, com a produção da cana-de-açúcar a qual fomentou o desenvolvimento econômico. Com a queda desta produção surgiram os armazéns de fumo onde se empregaram muitos moradores da região, sendo na época o maior setor de desenvolvimento econômico da cidade, por empregar um grande número de trabalhadores, e também por ser uma entre poucas possibilidades de emprego que a cidade oferecia na época.

Conforme pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) este município se localiza no território de Identidade do Recôncavo Sul, sendo este uma das mais importantes regiões econômicas do estado da Bahia, composta por 33 municípios, que são: Cabaceiras do Paraguaçu, Cruz das Almas, Cachoeira, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Sapeaçu, Santo Antônio de Jesus, Conceição do Almeida, São Felipe, São Félix, Dom Macedo Costa, Varzedo e Saubara esta área possui total de 10.840 Km² como mostra a imagem abaixo.

TABELA 1: POPULAÇÃO DE CASTRO ALVES - BA

POPULAÇÃO	QUANTIDADE	%
Zona urbana	15.686	61,7
Zona rural	9.722	38,3
Total	25.408	100,0

Fonte: IBGE 2010

Com base no censo do IBGE (2010) são formados três agrupamentos de acordo com o percentual da idade de cada membro da população equivalente a 25.408, correspondendo a 62,4% de pessoas por grupo com idade entre 15 a 59 anos, 25,3% dos habitantes estão separados por grupo de idade de 0 a 14 anos e o último representa um percentual equivalente a 12,3% residentes do município agrupados com idade acima de 60 anos. Como mostra a tabela abaixo.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DE GRUPOS POR IDADE – CASTRO ALVES-BA

POR GRUPO DE IDADE	QUANTIDADE	%
0 a 14 anos de idade	6.430	25,3
15 a 59 anos de idade	15.839	62,4
Acima de 60 anos de idade	3.139	12,3
Total:	25.408	100,0

Fonte: IBGE 2010

O Censo do IBGE (2010) estima que a população por gênero seja de 51,7% do gênero feminino e 48,3% do gênero masculino. Nesta divisão, a população predominante é do sexo feminino, tendo um número de 13.140 equivalente a um percentual de 51,7 %, já do sexo masculino apresenta um quantitativo de 12.268 atingindo 48,3 %. Sendo que 74,7% da população são de jovens adultos e idosos.

TABELA 3: POPULAÇÃO POR GÊNERO – CASTRO ALVES -BA

GÊNERO	QUANTIDADE	%
Masculino	12.268	48,3
Feminino	13.140	51,7
Total	25.408	100,0

Fonte: IBGE 2010

A divisão por gênero da população castro-alvens é relevante, porque se refere às ações, e identidades de mulheres e homens. Isso demonstra que existe um espectro de identidades e expressões de gênero que definem como os sujeitos se identificam e expressam seu modo de ser. Assim os dados acima são importantes para pesquisa posto que o gênero influencie como as pessoas percebem a si mesmas e umas às outras na sociedade.

O município de Castro Alves é composto por 4 distritos: Sede, Sítio de Meio, Crussaí e Petim, abrangendo cerca de 60 comunidades rurais, que são distintas, seja pela sua localização no amplo território municipal quanto em relação aos seus costumes/modos de vida: a) comunidades ribeirinhas (Rio Paraguaçu): Porto da Passagem e Timborinha; b) com resquícios quilombolas: Genipapo, Cova da Negra, Sussuarana, Maria Preta; c) em áreas do semiárido: Candeal, Salgado, Riacho da Légua; d) em áreas de transição geográfica (beira campo): Petim, Cidade Nova, Lagoa Seca; e) em áreas serranas (Serra da Jiboia) e de Mata Atlântica: Morro, Bom Jardim, Boa Paz, Engenho Velho, Quebra-Pé, Arrupiada, Alto do Gentil; f) em áreas produtivas: Roçado, Borges, Sítio do Meio; g) em áreas de difícil acesso: Tocaia, Fortaleza, Carmarinho (SOUZA, H.R., 2008; PMCA31, 2013).

O Colégio em que foi realizada a presente pesquisa ministra aulas de Educação Básica para Jovens e Adultos - EJA. Está situado em uma área periférica do município, é o único colégio na sede do município que oferece o Ensino Médio, apesar de existir uma escola na zona rural que oferta o ensino médio, a demanda maior é a do Colégio Polivalente uma vez que recebe estudantes da zona rural.

Antes de o Colégio ser inaugurado, existia uma escola que oferecia nível médio na cidade, era a Escola Normal Dr. Antônio Lomanto Júnior, porém era ofertada apenas para os filhos da elite do município. O colégio Polivalente foi criado no ano de 1970 durante o mandato do prefeito Paschoal Blumetti, o objetivo era formar profissionais, técnicos para ingressarem no mercado de trabalho.

Durante a época do Regime Militar foram estabelecidos vínculos com a educação, sendo utilizado um modelo totalmente capitalista, a partir de então foram implementadas duas reformas jurídicas no âmbito educacional, a Lei Federal Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que visa a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, assim como a Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o primário e ginásio, onde exigia que os Sistemas estaduais ou/e municipais tivessem seus próprios estatutos, para conseguirem o financiamento do MEC só haveria esse repasse se o Sistema tivesse o Estatuto do Magistério. Neste período 40 Escolas Polivalentes foram construídas no estado da Bahia.

No ano de 2005, o Colégio passou de Estadual para Municipal. No ano seguinte, o Colégio precisou mudar de prédio trocando de lugar com o colégio Municipal Vicente José de Lima, essa mudança se deu devido ao grande quantitativo de estudantes que o Polivalente recebia. Sendo que o prédio atual dispõe de uma área física bem maior. Os cursos são ofertados durante os turnos da manhã, tarde e noite, perfazendo, em média, doze turmas por turno.

Esta pesquisa buscou perceber as ações que implicam no exercício de compreensão e interpretação da identidade campesina na escola situada na zona urbana, uma vez que a mesma recebe os estudantes do campo. Deve estar consonante com a legislação do decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, uma vez que considera que a *escola do campo* é 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.

Para o encaminhamento da pesquisa foi necessário problematizar a situação atual da EJAI no município de Castro Alves, para entender como esses alunos são tratados por serem alunos do campo e por serem estudantes da EJAI, procurando

também compreender a história e a vivência dos estudantes de maneira a conhecer suas interpretações quanto ao lugar de origem e pertença, bem como a forma que é tratada a cultura e as especificidades no âmbito escolar. Esta pesquisa seguiu uma ordem das etapas realizadas, a saber: Pesquisa qualitativa; História de vida; Entrevista narrativa; E questionário.

Este estudo tomou por base o método qualitativo, focalizando no caráter subjetivo do sujeito da pesquisa, analisando as suas experiências individuais bem como suas particularidades. A pesquisa qualitativa aparece como possibilidade metodológica. Conforme Bogdan e Biklen (1994) este método *envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.*

Diante disso buscou-se levantar dados pertinentes ao tema no intuito de obter uma visão aprofundada, tomando como base os relatos dos sujeitos da pesquisa. No desígnio de conhecer suas percepções acerca de sua identidade campesina bem como suas trajetórias escolares.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por possibilitar que os sujeitos pesquisados tenham liberdade para expressar suas opiniões e contar suas histórias de maneira mais natural possível, durante o processo de análises de dados, pois suas falas são consideradas fidedignidade. Conforme aponta Paulilo (1999) explica que a investigação qualitativa trabalha com valores, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequar-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos.

A abordagem qualitativa foi utilizada nesta pesquisa como um instrumento facilitador para a compreensão da realidade dos sujeitos participantes da mesma. Paulilo (1999, p. 136), ainda vai afirmar que *a principal condição para a realização de uma pesquisa qualitativa é a imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo.* Sendo assim a investigação se caracteriza como forma que propicia a aproximação entre o sujeito e o objeto.

Diante do exposto considera-se a relevância desta abordagem relevante para compreensão da realidade dos sujeitos. Uma vez que este método “se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as

ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1999, p. 244).

Mediante as análises do objeto deste estudo, é possível afirmar que os objetivos aqui traçados compreendem as aplicações pelo método qualitativo visto que: O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57). A autora ratifica que o uso da abordagem é uma forma propícia as investigações científicas, sendo recomendada para ser utilizada em grupos, associações, comunidade, bem como em conjuntos de sujeitos de histórias sociais em geral.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa se aplica a sujeitos como seres sociáveis, no qual a mesma tem a responsabilidade de preservar as suas opiniões e valores. Consiste em um trabalho de informação. Consoante a isso Minayo (2008) afirma que a fala dos sujeitos da pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos por este fundamento se torna tão rica e convém ser aplicada em pesquisas, com representações grupais podendo dar destaque as condições históricas, sendo esse um caráter de grande relevância neste trabalho, poder destacar essas condições históricas vivenciadas pelos estudantes da EJAI para a partir dessas histórias poder compreender como os mesmos percebem a identidade campesina ao longo de suas trajetórias de vida.

A escolha pelo método que consiste na história de vida justifica-se em virtude da realização de algumas reflexões, nas quais trazem algumas críticas e objeções que apontam para a “invisibilidade” dos sujeitos da pesquisa, por vezes surgem afirmações sobre os sujeitos da EJAI não têm “voz”, ou seja, são tidos como pessoas invisíveis perante a sociedade, por não terem adquirido o domínio da leitura e tão pouco da escrita.

Esses fatores contribuíram para que os estudantes da EJAI fossem apontados por muito tempo como pessoas sem direito a expressão de fala. Mediante a este pensamento se compreende que este método contribui no que diz respeito a valorização do discurso desses sujeitos. Trata-se de uma oportunidade de lhes

possibilitar a escuta de suas vivências, bem como, de dar visibilidade aos discursos desses sujeitos cujo discurso foi calado ou teve pouca influência na alocação dominante (PARANÁ, 1996 p. 317).

A história de vida tem como foco os significados e sentidos das ações bem como as relações entre pessoas ou dos grupos participantes do estudo. Ao se trabalhar o vivido subjetivo dos sujeitos, através do método da História de vida, temos acesso à cultura, ao meio social, aos valores conhecidos pelo indivíduo. Para Silva (2007): o método de História de Vida torna-se um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também a quão genérica é a trajetória do ser humano.

Não obstante, Silva (2010) afirma que “nesse tipo de pesquisa também deve ser considerado os silêncios, os esquecimentos, as reiteraões, a linguagem não verbal”. Este método é constituído por meio dos relatos que consistem em autobiografias que são contadas através das entrevistas. Partindo dessa intencionalidade Caldeira (1980) afirma que:

No ato de solicitar a alguém que relate a sua vida está contido um conhecimento da individualidade, um respeito àquela vida que afinal não é qualquer vida, mas uma vida particular: a sua vida. E a entrevista da voz, tira do anonimato uma vida marcada pelo sofrimento, pela angústia, pela luta: uma vida cujo relato só pode ser marcado pelo sofrimento, pois além de ser sua parte integrante, é ele que de alguma maneira lhe confere dignidade (CALDEIRA, 1980, p.12).

Dessa forma é possível salientar acerca da importância que é atribuída em cada detalhe que é contado pelas pessoas que são entrevistadas, por intermédio da história de vida, assumindo um papel importante do posicionamento de uma escuta sensível, mediante as vivências e os modos de vida. Ouvir com respeito procurando ser fiel e agir com rigor científico no momento de transcrever as falas com cada detalhe que lhes são contados. Quanto à importância da narrativa da história Mairesse (2003) afirma que:

O ato de contar resgata a memória para os encontros que se realizam nas histórias, o contar é uma arte do fazer e do transformar a realidade. A dupla contar/escutar vai tecendo uma rede,

entrelaçando pedaço de tempo perdidos, compondo uma história onde se ressuscitam fantasmas e tornam-se presentes os ausentes. A fala toma um lugar de criação, como um dispositivo acontecimental, e a própria identidade torna-se passível de desconstrução diante da pluralidade de forma rizomática e conexões plugáveis. As histórias possibilitam o agenciamento de novas configurações de ser (MAIRESSE, 2003, p.48)

Mediante a este posicionamento, é possível perceber que a história de vida possibilita tanto ao pesquisador, quanto ao sujeito a reconstrução de suas experiências e a ressignificação do que foi vivenciado pelo sujeito que conta a sua própria história, e ao contá-la traz uma exposição dos momentos vividos, os estão sendo vividos e os almejados.

Quanto a isto Márquez (2003) descreve em seu livro intitulado: "Viver para contar", o qual traz uma afirmativa que define a história de vida, na qual declara: "A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente "recorda", e como recorda para contá-la". Mediante a narrativa dos sujeitos da pesquisa, os mesmos trazem a memória o que foi vivido ao longo da história de suas vidas, através da mesma contam suas recordações com ímpeto, justificando o seu ponto de vista.

De acordo com Silva (2010) "Produzir história é, portanto, fundamental para narrativas minoritárias que se produzem às próprias margens, possam surgir e colaborar para a desnaturalização das narrativas hegemônicas". Nesse sentido esta metodologia destaca o ponto de vista dessas pessoas oprimidas, podendo assim contar a sua história, a partir do seu olhar, fazendo suas interpretações a partir da sua leitura de mundo.

Quanto a isso Delgado (2008) afirma que "este tipo de investigação compreende um estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Este tipo de técnica encontra-se associado à interpretação da informação". É justamente essa produção de história que vem propagando e resgatando as origens indenitárias dos seres sociais que são invisíveis perante os olhares da sociedade, por viverem às margens da discriminação e do preconceito hostil que é disseminado em nosso país.

Esse método concede a visibilização dos menos favorecidos que em suma, são as pessoas negras, mulheres, camponeses, bem como os sujeitos que não foram alfabetizados na idade certa. Nesse sentido, a história de vida é

enriquecedora do ponto de vista reflexivo na medida em que permite ao indivíduo refletir sobre a sua história enquanto a descreve.

Partindo do pressuposto de que os estudantes da EJAI constituem-se sujeitos de história, utilizaram-se alguns métodos de produção de dados. Através desta técnica foi possível imergir no mundo dos sujeitos, procurando entender de que forma se constitui a realidade em que atuam.

Entre as diversas técnicas de produção de dados está o questionário, que segundo Gil (1999, p.128), define o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Diante desse pressuposto foi utilizado o questionário aberto para levantamento de informações, este instrumento apresentou algumas vantagens que ajudaram a explorar melhor as respostas levantadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Pensando em obter bons resultados com aplicação do questionário, foram elaboradas apenas perguntas para não sobrecarregar os participantes com excesso de questões. Algumas perguntas simples para facilitar o preenchimento do questionário, de maneira que os entrevistados tivessem condições de responder.

Tais perguntas abrangeram os aspectos socioeconômicos, familiares, culturais e educacionais, bem como questões sobre dados pessoais como idade, grau de escolaridade, atividade, renda, escolaridade de familiares entre outras perguntas consideradas relevantes para o estudo. Contudo para esta elaboração foi feito um planejamento sobre o que seria avaliado através de perguntas para obter as informações necessárias.

A aplicação deste questionário, contendo algumas perguntas abertas e fechadas, contribuiu para que cada pesquisado respondesse de maneira livre. Este instrumento foi utilizado como técnica para obtenção de dados por meio do qual foi possível analisar as dificuldades, expectativas encontradas pelos alunos, bem como a motivação que os levou a retornarem à escola, e acima de tudo qual entendimento dos mesmos acerca de suas identidades camponesas ao longo de suas trajetórias escolares.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Quando falamos em Educação do Campo sabemos que esse é um terreno novo ainda. Trazê-la para o debate, amadurecê-la e dar significado é tarefa nossa, que temos a responsabilidade e acreditamos ser possível forjar Políticas Públicas para as escolas do campo pensadas e administradas, política e pedagogicamente pelos seus sujeitos. Aos poucos, estamos construindo seu significado, a medida que buscamos resgatar, através de pesquisas e publicações, as razões políticas e sócias que levam a negação do direito a educação e a escola a um contingente tão elevado de pessoas, que vivem no campo e que por vários motivos foram abandonando seu espaço e migrando para as cidades [...] (CAMINI, 2010, p.59)

A citação acima aponta uma realidade e se torna um convite aos leitores e leitoras para adentrarem ao território da Educação do Campo, ao transpor a este espaço, logo se deparam com os vastos desafios, onde por sua vez figuram inúmeras questões, entretanto com um olhar de esperança pode também enxergar as grandes conquistas, que não foram dadas, adquiridas por intermédio da união e da luta de pessoas que acreditam na importância de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Diante disso, a concepção de educação do Campo orientadora deste capítulo, compreende que o homem e a mulher camponeses constituem sujeitos de direito e deveres, uma vez que suas histórias são construídas por meio de desafios e lutas cotidianas, entre elas está a luta pela terra e educação de qualidade para os seus filhos. Mediante a essa concepção, a educação do campo propõe uma educação que seja construída pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo, uma vez que:

A educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe a educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel de educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. A educação do campo compreende o trabalho como produção da vida. E nessa totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p 35).

Essa concepção atribuída à educação do campo tem em vista gerar a construção de um novo projeto de campo, de forma a descentralizar a ideia da educação como mercadoria, tendo em vista que a educação consiste em um direito social, por meio dela se pode gerar o reconhecimento da identidade dos estudantes, visando o respeito ao modo de vida das famílias, de maneira a incentivar a valorização da Terra, da comunidade, do lugar de pertença, da autonomia do camponês, da diversidade dos saberes, sobretudo da escola. Sendo assim para a construção do projeto educacional das escolas do campo, entende-se a necessidade de levar em consideração alguns princípios relevantes para a formação dos sujeitos camponeses.

Esses princípios da educação do campo são fundamentados no projeto de política educacional da Educação Básica do Campo, destacamos assim a importância destes para a construção de políticas públicas educacionais adequadas às necessidades dos povos camponeses. A fundamentação desses princípios é ponderada por meio da diversidade, tendo como base o projeto de campo e sociedade de maneira a valorizar a história, e a singularidade de cada sujeito. Esses princípios são mencionados por Nascimento (2004, p. 10), a saber:

[...] o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; princípio pedagógico da valorização de diferentes saberes no processo educativo; o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Diante da articulação desses princípios, a escola do campo, deve estar vinculada a um projeto de emancipação humana, haja vista que esta educação compreende cada sujeito mediante a sua própria história, reconhecendo as suas lutas. Assim cada sujeito vai se constituindo a partir da relação de pertença ao seu lugar. Mediante a essa singularidade, surge a necessidade da escola em assumir a sua identidade, com vista a dar legitimidade a proposta pedagógica que foi pensada para a educação do campo.

Assim, o *princípio pedagógico da valorização dos saberes no processo educativo*, transfere à escola a responsabilidade de resgatar a diversidade cultural dos estudantes, bem como valorizar os diversos saberes, tendo-os como importantes instrumentos no processo educativo (NASCIMENTO, 2004).

O *princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem* demonstra que o conhecimento deve se dá em diferentes esferas sociais. Sendo que a escola tem o papel de fazer a sistematização dessa diversidade de saberes presente em cada aluno, procurando fazer uma relação com o meio em que estão de modo a ampliar o conhecimento prévio de cada indivíduo. Esse é um princípio que abrange não somente diversos tipos de saberes, mas também depende de formas variadas de metodologias, a serem aplicadas em diferentes espaços e tempos, que venham valorizar as atividades que são desenvolvidas pelos alunos na comunidade, e nas suas organizações sociais. Nesse caso são considerados saberes que estão para além da sala de aula, para tanto faz se necessário que seja desconstruído o paradigma de que a educação se dá apenas em sala de aula (NASCIMENTO, 2004).

Em consonância com Nascimento (2004), o *princípio pedagógico do lugar da escola*, enfatiza que a mesma deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, uma vez que se torna direito do aluno ter a escola no lugar em que mora, portanto é preciso tomar como base os elementos socioculturais, não se limitando apenas ao espaço geográfico, considerando que o conhecimento se dá em diversos lugares, tomando como base as experiências trazidas pelos estudantes da comunidade, de maneira que essas experiências venham enriquecer a formação desses sujeitos, contribuindo assim para o respeito à diversidade campesina, bem como o respeito às diferenças.

Esse princípio ainda propõe que a escola do campo traga reflexões sobre a importância da comunidade, de maneira a proporcionar uma quebra da ideia de que o estudo contribui apenas para o sujeito migrar para os grandes centros em busca de trabalho, mas sim saber que ele pode permanecer no campo e usar os seus conhecimentos para fomentar o desenvolvimento do lugar em que vive. Isso propõe algo que só ocorrerá quando o modo de vida dos estudantes começarem a ser valorizados por meio de reflexões no contexto escolar (NASCIMENTO, 2004).

Diante desse pressuposto, o *princípio pedagógico* da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável propõe que o desenvolvimento do lugar seja pensado a partir dos aspectos da diversidade, levando em consideração todo o contexto histórico da comunidade, considerando também as necessidades dos sujeitos do campo. Assim sendo, este princípio propõe que o currículo das escolas localizadas na zona rural deva constar fundamentos que fomentem o desenvolvimento de maneira a contribuir com a vida social do indivíduo de modo a proporcionar a relação entre pessoas e a natureza com todos os ecossistemas, levando em conta a sustentabilidade ambiental, econômica, social, política e cultural. Esse princípio tem como parâmetros a participação coletiva dos sujeitos do campo nas gestões políticas e comunitárias, para que a partir da diversidade se alcance um desenvolvimento humano onde o homem e a mulher do campo sejam valorizados pela sociedade, sendo que estes são sujeitos influentes no processo produtivo socioeconômico, pois levam em consideração o respeito a sustentabilidade ambiental do lugar em que vivem.(NASCIMENTO, 2004).

A partir do compromisso com o desenvolvimento sustentável, o *princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*, confere que seja realizada uma articulação das escolas com as políticas públicas, que tenham a incumbência de respeitar as diversidades dos sujeitos do campo, de modo que as suas especificidades sejam deferidas dentro do contexto da sua região haja vista que o campo é heterogêneo, e necessita de ações que venham fortalecer a identidade camponesa sem negar as suas diferenças (NASCIMENTO, 2004).

Diante da contextualização dos princípios que guiam a Educação do Campo transmitiremos ao leitor e a leitora uma reflexão acerca da importância da educação do campo para os camponeses e camponesas. Assim trazemos um breve resgate de como se configurou as proposições educacionais para os povos do campo na história do Brasil. A caminhada da educação do campo é precedida de grandes desafios, e incessantes lutas pela Terra, e educação, esses são enfrentamentos necessários para que ocorra uma transformação da realidade brasileira. Uma vez que ao longo da história do Brasil, a educação foi monopolizada, em que atendia apenas aos interesses de uma pequena parcela da sociedade.

Se contextualizar desde o período da colonização até os dias atuais, percebe-se que foi percorrida uma longa jornada na área educacional. Nesta caminhada, não foram presenciados momentos em que a educação da classe trabalhadora² do campo tenha sido considerada como prioridade, nem mesmo quando o Brasil era considerado colônia. Mesmo este sendo um país de origem de predominância agrária, o qual tinha na agricultura a principal fonte de renda onde era atribuída uma grande importância pelos portugueses, que se apropriaram dos recursos naturais, passando a utilizar a mão de obra dos povos indígenas, para exportar as mercadorias para Portugal.

Mesmo neste contexto de dependência do trabalho do homem e da mulher do campo, não se apresentou nenhuma preocupação com a educação dessas pessoas. O que difere na esfera da classe nobre, onde sempre existiu um alto investimento na educação. Assim as pessoas da classe trabalhadora, os negros, os ribeirinhos, os quilombolas, os sujeitos do campo sempre se encontram em desvantagens, por falta de políticas educacionais que lhes incluíssem.

Para Pelicioli (2008) o camponês nunca foi chamado a opinar sobre a política e nenhuma coisa que excedesse o limite da sua comunidade. O campo era tido somente como lugar de produção de mercadorias. Diante dessa argumentação fica evidente o descaso dos responsáveis com a educação da população campesina, mantendo por muitos anos a população rural esquecida das políticas públicas, principalmente no que diz respeito da educação. Essa negação ao acesso à educação às classes menos favorecidas, perdurou ao longo de muitos anos, pela opressão dos "detentores do poder", por saberem que a educação se torna um instrumento de poder, a qual poderia libertar os oprimidos da escravidão.

Somente em torno da década de 1930, a escola foi instituída no campo, contudo, esse acontecimento ocorreu de maneira superficial, sem levar em consideração a população campesina, nem mesmo o contexto em que viviam tão pouco as suas relações sociais. Conforme Silva (2004) as escolas brasileiras, desde

²Classe trabalhadora é um representa a categoria clássica de proletariado, onde foi definida por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista ainda no ano de 1848. Esse conceito de classe trabalhadora não só abrange o proletariado, mas também a todas as camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho.

o seu início até o século XX, sempre deram mais centralidade a elite, tratando a maior parte da população rural com descaso. Se contrapondo a esta negação, a educação do campo volta-se para a população camponesa, sendo esta realizada nas seguintes perspectivas, através da educação formal oferecida nas escolas desde o ensino básico ao ensino superior, bem como através da educação que parte de diversas entidades sociais.

Diante desse pressuposto de negação aos direitos educacionais, é que a educação do campo tem se posicionado para pensar na formação desses sujeitos os quais foram visibilizados durante muitos anos. Como forma de recuperar esse tempo perdido, entende-se que esses indivíduos têm por direito receber uma melhor formação, que atenda às suas especificidades, proporcionando aos mesmos o acesso a todo conhecimento produzido pela humanidade, assim esses sujeitos terão a oportunidade de ter acesso ao conhecimento que a burguesia negou aos camponeses e toda a classe trabalhadora durante um período da história brasileira. Sendo assim, a educação do campo tem em vista desenvolver no homem e na mulher do campo um processo emancipatório, que desenvolva políticas públicas e educacionais que atenda aos interesses dos sujeitos do campo.

Arroyo (*apud* SOUZA, 2006, p. 9) apresenta a seguinte ideia sobre a trajetória histórica da educação do campo: *De esquecida e marginalizada, à repensada e desafiante*. “Essa expressão define bem a travessia que vem percorrendo a educação dos povos do campo, entre os esquecimentos e as lutas que lhes proporcionaram grandes e importantes conquistas, nas políticas públicas e a ação educativa”. Uma vez que ao longo da história da educação do campo o Estado brasileiro se manteve ausente no que diz respeito à promoção de políticas públicas que garantem a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo.

Não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Diante desse contexto a educação do campo se dimensiona na realidade brasileira, por meio das incessantes lutas que continuam sendo enfrentadas até os dias de hoje, pelos movimentos sociais em articulação com os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Estas lutas tinham por desígnio fazer com que seus filhos e filhas estudassem em escolas do e no campo, de modo que esses estudantes camponeses não fossem estudar na cidade, para evitar que houvesse exclusão pelos alunos da cidade e até mesmo pela própria escola, essas lutas se ampliam também para os interesses sociais dos povos camponeses. Tendo em vista que as lutas dos movimentos sociais do campo estão para além das conquistas trabalhistas, visam também um projeto de campo baseado no direito à terra, saúde, dignidade, respeito, bem como a cultura, a educação, a valorização da identidade camponesa, e uma educação de qualidade no e do campo.

Caldart (2008) apresenta uma diferenciação dos prefixos do/no campo, segundo a autora a educação no campo, se refere ao direito que os moradores do campo têm, em serem educados no lugar em que vivem já uma educação do campo refere-se ao direito dos estudantes receberem uma educação pensada do lugar com a participação dos sujeitos envolvidos, vinculadas a cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Consoante a isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) afirmam que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto políticos pedagógicos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Diante desse contexto de luta surgem as articulações sociais, onde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os demais movimentos sociais do campo se juntam em favor de uma educação diferenciada para as escolas do campo, de modo que atendessem aos anseios dos povos camponeses bem como a proposta das escolas itinerantes, estas escolas nasceram por meio das lutas dos acampados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Rio Grande do Sul, para proporcionar uma educação com uma proposta pedagógica que atendesse as especificidades dos sujeitos do campo. Essas escolas ganharam legitimidade em 1996, ao serem aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) as quais tinham em seu bojo a luta por uma educação do e no campo.

Ainda consoante com Caldart (2008) aponta alguns momentos importantes que marcaram a trajetória da Educação do Campo, entre eles estão à realização do primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado por mobilização do MST em 1997 momentos no qual foram levantadas discussões acerca da melhoria da educação para o povo do campo bem como a amplitude da educação do campo para o meio rural no Brasil.

Em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA sendo esta uma política pública de educação para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária. Este programa se deu por meio de articulação do governo, de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, cujo objetivo era de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária por meio de projetos educacionais que atendessem as especificidades do camponês.

A posteriori ocorreu a realização da I Conferência Nacional que pautou a Educação Básica do Campo, sendo realizada durante os dias 27 a 30 de julho na cidade de Luziânia Goiás no ano de 1998. Contudo o termo Educação do Campo passou a ser conhecido somente a partir do Seminário Nacional que ocorreu em novembro entre os dias 26 e 29 de 2002, ganhando maior ênfase em julho de 2004, quando foi realizada a II Conferência Nacional. Contudo com essa diferença de Escola Rural para Escola do Campo e ocasionar uma ruptura no modelo rural, no qual via o campo com uma visão de atraso, e inferior a cidade. Com essa nova implantação do conceito educação do campo, e aberta uma porta para a valorização e inclusão dos camponeses.

Em conformidade com Pelicoli (2008) o termo educação do campo foi criado como uma estratégia de resgate da cultura do camponês, bem como uma forma de reconhecê-los e valorizá-los como sujeitos, uma vez que contribuem para que as suas especificidades sejam levadas em consideração, de maneira que não sejam pensadas somente sua localização espaço geográfico, mas todas as características que integram a identidade campesina. Desta maneira o reconhecimento da educação do campo está para além de uma designação do conceito de “escola rural”, que foi por muito tempo empregado em nosso país. A educação do campo visa desmistificar a crença de que a escola é o meio de preparar os alunos camponeses para sair do campo, e os que permanecem são considerados

"ignorantes". Esta luta por escola se dá por ser um direito de todos, sendo garantido constitucionalmente.

O reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica. (HADDAD, 2012, p. 219)

Diante desse contexto de luta e de mobilizações pela garantia de direitos nas políticas públicas, foram alcançadas algumas conquistas populares de grande importância para a educação, as quais amparadas pela legislação educacional brasileira, que diferenciam o atendimento escolar das pessoas no campo. Entre elas estão a Constituição de 1988 que é considerada uma conquista dessa demanda. Esta Constituição visa garantir o acesso à educação das populações que vivem no campo, partindo do princípio Constitucional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 reconhece a possibilidade de uma educação voltada às singularidades do campo dando autonomia às instituições que nele atuam, na educação do campo.

Essa Constituição apresenta a educação como direito de todos e dever do estado, tendo-a como um direito da população brasileira, ou seja, independentemente do local em que o sujeito habite é direito dele ter acesso à educação, agora o que entra em discussão é justamente as maneiras e condições em que essa educação vem sendo oferecida, em que todos têm direitos iguais de receber uma educação de qualidade em qualquer lugar do país, porém não deve ser oferecida como forma de “tapar brechas do Estado”.

Outra conquista importante alcançada por meio dessas mobilizações, foi a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, onde destaca em seu artigo 28, algumas adequações à vida do campo a serem efetivadas entre o ensino escolar com as práticas sociais para que desenvolva o seu trabalho mediante as especificidades dos alunos. Assim o artigo 28 destaca que:

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

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96, p.43).

A LDBEN 9394/96, em seu Art. 1º expressa que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Este conceito de educação não se dá de maneira restrita ao ensino na escola. Ao que diz respeito a educação dos povos do campo o artigo 28 especifica a oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural, organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.

A Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 também institui algumas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Estas Diretrizes são baseadas na legislação educacional, na qual representa os fundamentos com vista a apropriar o projeto institucional das escolas do campo. No art. 13 destaca que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Há de se destacar, que a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, designou as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo, a mesma determina a quem deve ser atribuída esta educação do campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, Resolução nº 2, 2008)

A educação do campo também compreende a necessidade de atender aos jovens e adultos do campo, que por algum motivo deixaram de estudar, ou até mesmo aqueles que por alguma circunstância nunca teve a oportunidade de ingressar em uma escola, sendo que estes também têm o direito de receber uma educação de qualidade, que atenda às suas especificidades. Assim como destaca o inciso 4º da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

Ao afirmar que a Educação Básica é um direito dos assentados e acampados da Reforma Agrária este documento reconhece as lutas do MST tornando-as legítimas. No que diz respeito a uma compreensão do que realmente é o campo e a educação do campo. É necessário existir uma superação entre a dicotomia entre o campo e a cidade, tendo em vista que, tanto o campo quanto a cidade possuem suas importâncias culturais, por tanto é necessário que haja uma educação que traga essa superação entre o rural e o urbano, haja vista que são espaços diferentes, porém um depende do outro. Muitas vezes o que acontece é que a cidade é vista como um padrão que leva um parâmetro único que não condiz com a realidade dos que moram no campo o que acaba de alguma forma desconsiderando a identidade dos camponeses.

Diante desse contexto foi que se percebeu a necessidade da construção de uma educação melhor para os camponeses, sendo assim a educação do campo procurou unir algumas propostas pedagógicas, sendo estas baseadas na pedagogia do oprimido abordada por Paulo Freire em seu livro escrito em 1992, o qual propõe que os sujeitos construam o seu próprio caminho que os levem a uma educação libertária. Outra proposta que condiz com o melhoramento dessa educação oferecida aos camponeses é a da pedagogia do movimento, sendo que foi através da articulação dos movimentos sociais que emergiu a necessidade da construção dessa proposta educacional de grande importância para o povo do campo. A pedagogia da Terra mensurada por Gadotti (2000) tornou-se também uma proposta pedagógica importante para a educação do campo a mesma fala sobre a relação entre o homem e a terra.

Para fortalecer esse debate Caldart (2004, p. 156) afirma que:

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações[...]

Através dessas propostas pedagógicas, surge a oportunidade de trabalhar com a transversalidade, por meio de alguns temas que diz respeito à cidadania, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade. Trabalhar com a transversalidade é importante para a vida dos estudantes tanto na escola quanto na sociedade.

A Educação do Campo bem como a Educação de jovens Adultos e Idosos (EJAI), atuam como campo de conhecimento em diálogo e em construção, por meio do processo de escolarização. Ao longo do tempo vem fortalecendo a luta camponesa, por direitos e cidadania. Assim, essa relação entre essas duas modalidades tem sido de grande relevância na efetivação de uma política pública educacional para estes sujeitos. Diante disso o diálogo entre as práticas educativas da Educação do Campo e as práticas educativas escolares que tangem em especial a EJA destinada à população do campo se torna um dos principais desafios no processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos.

A Educação que é destinada aos Jovens Adultos e Idosos do campo tem em vista ser uma educação transformadora. As experiências da EJAI e Educação do Campo representam as experiências de vida, da luta e do anseio de uma aprendizagem que ultrapasse a transmissão do conhecimento técnico.

Diante do exposto, ambas apresentam a necessidade de levar em consideração os sujeitos que estão sendo atendidos, os quais tiveram o direito à educação negado por suas condições de vida. Conseqüentemente, a EJAI, na perspectiva da Educação do campo, vai trazer, em sua prática pedagógica, a emancipação desses sujeitos e a transformação de sua realidade.

4. O HISTÓRICO DA EJAI NO BRASIL

Neste capítulo abordaremos a história da Educação de Jovens e Adultos e Idosos - EJAI bem como os elementos fundantes para o reconhecimento desta modalidade como direito educativo. A EJAI é uma conquista educativa alcançada por meio de lutas que vem rompendo com os paradigmas educacionais que se baseia nas identidades e especificidades dos seus sujeitos.

Diante desse pressuposto o cenário da EJAI se remonta com avanços e recuos, apresentando maior desenvolvimento no século XX, período este onde o país começa a apresentar alguns avanços com relação à autonomia econômica e política, por outro lado nota-se também o avanço das lutas sociais em busca de consolidação da conformidade cultural. As oportunidades de escolarização eram mais limitadas à elite, sendo que a educação dos jovens adultos e idosos das classes pobres sempre foi vista pela classe dominante como desnecessária. Essa postura assumida pela elite restringiu a condição de ensino, uma vez que os sujeitos menos favorecidos deveriam aceitar e submeter-se a posição à qual foram destinados na sociedade. Somente em meados do século XX, a educação para esses sujeitos começou a ser propagada. (PAULA; OLIVEIRA, 2011 p.15).

O processo educativo no Brasil iniciou pouco depois do período da colonização, nesse momento a educação era baseada na evangelização que era realizada pelos jesuítas, onde a identidade dos povos que estavam habitando aqui era totalmente desconsiderada, e não se levava em consideração suas identidades nem tão pouco os seus costumes e tradições.

Para compreender o contexto da EJA nos dias de hoje é necessário primeiro voltar na gênese, só assim entender-se-a o porquê mesmo depois da saída dos Jesuítas a educação dos adultos não teve muita centralidade e até hoje são carregados de muitos traços do conservadorismo no campo educacional. Sendo que muitos princípios existentes na educação de jovens e adultos foram entranhados desses costumes. Esse momento de suma importância para a compreensão da EJA é contextualizado por Romão e Gadotti conforme citado por Paula e Oliveira (2011 p. 16).

Com a independência, ainda que a constituição outorgada de 1824 previsse a “Instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (art. 179), na prática nada foi implementado para se atingir este alvo. Durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente todo o ensino das primeiras letras. Por isso o Brasil chega ao fim do Império com cerca de 85% de sua população não alfabetizada.

Paula e Oliveira (2011, p. 17) descrevem que mesmo durante o período republicano não se percebeu uma mudança significativa no cenário educacional dos Jovens e adultos, mesmo a educação sendo mantida como responsabilidade do estado e dos municípios não contribuiu para o desempenho da educação para estes sujeitos.

O período de 1940 foi significativo pelo fato de neste momento o país passou por um avanço industrial e também no setor político, foi quando o estado começou a assumir um caráter mais responsável tornando algumas políticas mais fundamentadas. Outro evento relevante foi o momento após a segunda guerra mundial onde trouxe um impacto para o campo educacional consolidando avanços para a EJA.

Entre os anos de 1946 a 1958 a EJA enfrentou um momento de criações de diversas campanhas direcionadas à erradicação do analfabetismo neste até então se compreendia a falta de alfabetização como uma forma de doença que deveria ser estudada, foi a partir desta interpretação que a EJA passou a assumir um perfil assistencialista, foi criada então a campanha de educação de jovens e adultos a qual se transformou nos dias de hoje em ensino supletivo (Paula e Oliveira, 2011).

Outro período de suma importância que é destacado pelas autoras é os anos entre 1958 e 1964 neste momento a visão sobre o analfabetismo é transfigurada e deixou de ser vista como a causa do subdesenvolvimento e passou a ser compreendido como um dos fatores que contribuem para a falta de desenvolvimento socioeconômico. É neste contexto que começa a aparecer às corporações de Paulo Freire onde o mesmo liderou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, essa contribuição de Freire foi de fato uma demarcação no pensar e no fazer pedagógico como um todo e principalmente para a educação dos jovens e dos adultos.

Diante disso o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação - SEAME começou a ser elaborado dando algumas contribuições para a criação das primeiras políticas públicas que foram designadas ao ensino dos jovens e adultos, que passaram a ser implementadas em 1947, dando início à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos -VINCENT DEFOURNY, 2008.

A alfabetização destes sujeitos só passou a ter uma sustentação governamental a partir dos anos 60, onde a escolarização destes sujeitos passou a se configurar como ensino supletivo por meio da reorganização que ocorreu na educação em meados de 1971, nesta mesma década foi iniciado a campanha do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. O direito ao voto destes jovens e adultos que não eram alfabetizados passou a ser restituído por intermédio de algumas reivindicações, a constituição de 1988 deu-lhes o direito de votar bem como ingressarem no ensino fundamental.

Entre 1964 até 1985 com a ditadura militar houve uma quebra na democracia e a abrangência das práticas conservadoras para a educação da EJA tudo o que foi defendido por Paulo Freire tinha sido desconsiderado neste momento de ditadura sendo desconsideradas as “ações educativas de seu sentido de humanização”, neste período foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo dados publicados, este surgiu no dia 15 de dezembro de 1967, através da Lei nº 5.379, proposta de alfabetização oponente ao método freiriano passando a enfatizar e a praticar uma proposta de alfabetização voltada para os métodos tecnicistas³.

³Segundo Saviani (2009, p. 11 e 12) a pedagogia tecnicista caracteriza-se:A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. [...] na

Embora tenha alcançado grande expansão na década de 1970, quando foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como um grande programa de alfabetização de jovens e adultos, dois anos depois, em 1972 foi realizado o primeiro Recenseamento Nacional Brasileiro - RNB no qual foi constatado que 82,3% da população com mais de cinco anos de idade não eram alfabetizadas. Dados da pesquisa do IBGE realizada no ano de 1990 apontam que esse percentual foi crescente, atingindo mais de 50% dos brasileiros não tiveram acesso à escola na idade certa, isso acabava os mantendo distantes até da vida política, visto que o voto lhe era vedado por não saberem ler e escrever.

Em 1988, após o fim do regime militar, mediante promulgação da Constituição Federal o Estado passa a ser o principal responsável em relação à oferta da Educação de jovens e adultos, tornando-a como direito do cidadão e dever do Estado, isso com a colaboração da sociedade para este fim, conforme preconiza o artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/1996, reforça ao que está posto na Constituição Federal explicitando em seu artigo 2º que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 27). E de forma bem específica para a educação de jovens e adultos, a LDB acrescenta no artigo 37:

pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar seus estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses. (BRASIL, 1996, p. 45)

De acordo com estudos de Araújo (2012, p. 254),

[...] Relatos de experiências dos Movimentos Sociais do campo mostram que as experiências de EJA têm início na própria comunidade que se organiza, cobra dos poderes públicos e, ao cobrar, faz isso como forma de luta. Assim, as comunidades organizam as turmas, escolhem seus educadores, os educadores também se propõem a participar e, nesta sintonia, em lugares onde a educação não fazia parte do cotidiano, começa a viver uma riqueza não outorgada, e sim, conquistada. [...] São inúmeras experiências desenvolvidas pelo Brasil afora, por meio de convênios e parcerias com várias organizações populares (movimentos e sindicatos) e governamentais.

A autora pontua que o processo de alfabetização dos jovens e adultos brasileiros, em especial do campo por conta das leis não se efetivarem em política de estado e sim a adesão de programas de interesse governamental, os movimentos sociais de forma organizada se propõe a viabilizar outro viés de ensino da EJA para as populações do campo visando contribuir para a reversão desse quadro.

Enfim, para que haja o reconhecimento da EJA como direito, exige principalmente a compreensão sobre o seu campo de lutas e conquistas históricas, o qual é marcado pelo direito a educação com e para a dignidade humana. Para tanto, cabe aos movimentos o desafio de continuar lutando e criando novas estratégias para emancipação de outros sujeitos envolvidos nessa luta por uma educação para além dos muros das escolas e que estas transformem em políticas de Estado abrangente a todos os sujeitos ainda não alfabetizados, não apenas para diminuir números nos índices do governo e sim para a emancipação de todos os sujeitos sociais.

4.1 EJAI NO MUNICÍPIO DE CASTRO ALVES – BA

Conforme o Plano municipal de Educação, os alunos da EJA do município estão distribuídos entre duas escolas com oferta de matrículas para o Ensino Médio na rede estadual na escola Polivalente situada na sede do município e embora não seja de competência do Sistema Municipal de Ensino, há oferta de vaga para o curso de Formação geral no Colégio Municipal Zulmira Magalhães Nascimento, situado na localidade do Sítio do Meio, Zona Rural deste município. Este possui turma, os quais são moradores da própria comunidade e as circunvizinhas. Para tanto o município oferta transporte escolar para os alunos egressos do ensino Fundamental, objetivando que esses alunos continuem os seus estudos numa unidade mais próxima de sua residência, como preconiza a legislação Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB 9.394/1996.

O município de Castro Alves oferece vagas para a modalidade EJA no período noturno com o intuito de atender aos jovens, e trabalhadores que são empregados durante o dia, no entanto essa modalidade só é ofertada apenas no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves (CEP), localizando na zona urbana do município, para continuar os estudos os alunos da zona rural precisam se locomover para esta escola.

Em 2011 que a Secretaria Estadual de Educação, por intermédio da DIREC 04 – Santo Antônio de Jesus, liberou a matrícula de 02 (duas) turmas para formação de pessoas Jovens e Adultos, quando a Escola implementou, no turno noturno, a proposta Estadual para a Educação de Jovens e Adultos, aderindo às novas concepções de ensino para esta modalidade, permitindo ajustes à prática pedagógica, de acordo com as políticas adotadas pelo

No ano de 2018 a escola possuía 04 (quatro) turmas específicas, cada uma com quarenta alunos. São doze professores, profissionais que buscam aperfeiçoar e adaptar seus métodos conforme preconiza toda a documentação destinada a este público. Sabe-se que o atendimento aos estudantes da EJAI deve ser diferenciado, pois, as necessidades, o tempo histórico destes sujeitos, são específicas, e tais características precisam ser consideradas, a fim de promover o sucesso e a permanência destes alunos.

O contexto da EJA especificamente no campo é marcado pelo esquecimento das políticas públicas, sendo que a estrutura da maioria das escolas nas quais elas

funcionam é caracterizada pela precariedade, oferecendo basicamente o espaço de quatro paredes para a realização das atividades que em muitos casos não atraem o público da EJA. Também existe a falta de vínculo e afinidade de alguns professores com os alunos da EJA e por não oferecerem metodologias atrativas, muitos dos alunos não continuam os estudos aumentando os índices de jovens e adultos fora da escola, assim como do analfabetismo.

Salientando que essa é a realidade da maioria das escolas com turmas de espalhadas pelo campo brasileiro, com os problemas acima citados e também com localidades de difícil acesso tanto para o professor quanto para os estudantes, necessitando de transporte para o deslocamento de ambos, fator que na maioria das vezes comprometem o tempo da aprendizagem e a evasão de grande parte desse público.

Diante desse cenário educacional da EJAI, o município apresenta índices educacionais preocupantes no tocante a taxa de analfabetismo e evasão. Ainda tomando como parâmetro os dados publicados pelo Plano Municipal de Educação do município especificamente a tabela de número 20 que consta na página 88 do documento, é perceptível que os dados de analfabetismo tem apresentado queda, tanto para a população de 15 a 17 anos como para a população de 18 a 24 anos, porém o número de alunos presentes na escola ainda é insuficiente, principalmente para a população de 18 a 24 anos que no ano 2010 representa um percentual 24,92% frequentando a escola, isso significa que nesse ano 74,8% dessa população estava fora da escola, conforme revela a tabela abaixo.

TABELA 4: NÍVEL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO DE JOVENS DO MUNICÍPIO DE CASTRO ALVES/BA. 1991, 2000 E 2010.

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo			% de alunos na escola		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
15 a 17 anos						
18 a 24 anos	24.1	9.32	4.20	49.60	75.85	85.58
	11.979.32	6.26	2.61	20.40	36.20	24.92

Fonte: Atlas de desenvolvimento humano do Brasil.

Diante da realidade apresentada e discutida na tabela acima o município aponta nesse mesmo documento (p.90), a necessidade de:

[...] criar estratégias que possam garantir um aumento de escolaridade e aprendizagem para que as estatísticas apresentadas na tabela sejam modificadas. [...] A apropriação de novas concepções exige mudança de posturas, abandonar hábitos antigos e, certamente, isto não consiste em uma tarefa fácil, que traga conforto; por isso, existem esforços constantes na tentativa de adaptar e internalizar a Proposta idealizada pelo Sistema. [...]. Vale ressaltar que a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos tem se estendido a todas as localidades do município. Entendendo que não há acesso sem mobilização a secretaria municipal com a participação dos professores têm promovido uma busca ativa de jovens adultos e idosos através de chamada pública para matrícula pelo convencimento da população, utilizando carro de som, visitas in lócus, visitas às igrejas, associações, áreas de assistência social e empresa.

Diante desse cenário, é notória a preocupação do município em inserir esse público da EJA no contexto escolar, visando à correção do desempenho escolar precário de parte dessa população, assim como atender a reivindicação do mundo do trabalho pautado na informatização, na aquisição e domínio do conhecimento para atender as demandas das empresas de forma em geral, assim como apresentar números/índices educacionais, principal foco dos governantes.

Dessa maneira, existe uma relevância em destacar o currículo da EJA nas escolas que recebem estudantes camponeses uma vez que o mesmo não diz respeito apenas a uma relação de substância, no entanto:

Questões de poder, tanto nas relações professor /aluno quanto, em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/ classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos". (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1)

O currículo era compreendido apenas como particularização que abrangia os objetivos da educação, com único intuito de alcançar as metas impostas pela instituição escolar. Contudo, nos anos posteriores, tal conceito de currículo é reiterado, passando a ser então compreendido como "todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar. [...] é tanto um território de produção ativa de cultura como um campo de contestação cultural" (SILVA, 1996). De tal modo que, ao longo do tempo o currículo da EJA foi sendo moldado por distintas compreensões, as quais contribuíram para a ampliação do

conhecimento dos estudantes, de maneira que as identidades destes sujeitos sejam alcançadas, uma vez que este instrumento é de cunho coletivo e social, por tanto necessita ser algo que domine para além de conteúdos cobrados pelos docentes, apresentando por tanto traço da valorização das especificidades dos sujeitos.

Diante disso, emerge a necessidade de se realizar algumas agregações na elaboração das propostas curriculares, conseqüentemente foram constituídas as diretrizes Curriculares Nacionais ainda no ano de 2000 na qual é destacada a modalidade da EJA. Nesse seguimento, no ano de 2001 foi então publicada a Proposta Curricular Nacional para a EJA, a qual se voltou apenas para os anos iniciais do ensino fundamental – o chamado ‘primeiro segmento’ somente em 2002 foi publicado uma proposta voltada ao segundo segmento, que diz respeito aos anos finais da etapa. Porém não foram pautadas propostas voltadas ao ensino médio. No ano de 2010, foram publicadas as diretrizes operacionais, as quais abordaram especificamente dos cursos, destacando assim a idade mínima para o ingresso.

Diante desse exposto a elaboração do currículo da EJA deve ser refeita, com ponderações a partir das particularizações dos sujeitos desta modalidade. Uma vez que recebe um público muito heterogêneo e distinto do ensino regular, o que pode exigir adaptação, tanto dos assuntos, quanto do modo de abordagem. Portanto o seu currículo deve respeitar os conhecimentos prévios do sujeito bem como a cultura e a influência que o mesmo imprime do seu lugar. Deste modo o currículo deve estar sendo atualizado para que prejuízos sejam evitados, haja vista que os assuntos devem estar em consonância com a realidade atual dos sujeitos.

Destarte a EJA necessita de um currículo próprio, de modo que venha apresentar conteúdos diferentes dos estudantes seriados na idade certa, compreende-se a existência de uma realidade distinta. Esta atenção também deve ser tida no caso dos livros didáticos utilizados pelos professores nas turmas da EJA, por tanto os conteúdos não devem ser analisados com os mesmos critérios do ensino regular, visto que existe um conjunto de elementos pessoais próprio. Os livros didáticos devem considerar a realidade local e não apenas o panorama de outras localidades e grupos sociais. Por tanto as aulas da EJA devem ser mais reflexivas, partindo da realidade do sujeito e trazendo-o para o conhecimento científico. No entanto, a realidade mostra que em suma as instituições escolares que

oferecem o ensino da EJAII ficam apenas restritas as secretarias de educação. Destacamos as lutas populares, fomentando assim as atividades para a educação dos povos do campo. Pensando nessa construção é que Arroyo (2005 p. 36) vai dizer que os sujeitos populares continuam reproduzindo as histórias de negação de direitos. Histórias as quais são coletivas, e que foram vividas por seus pais e avós, por sua raça, gênero, etnia e classe social. Para o resgate deste longo período de negação dos direitos, os sujeitos deste contexto percebem que é necessário aprenderem a ler e escrever pensar em sua emancipação.

Nesta proposta percebe-se que o professor assume uma grande influência para qualificar essa educação, uma vez que não é todo educador que está preparado para ensinar a EJAII, precisa-se da constituição de um corpo de profissionais docentes que sejam formados com competências específicas para dar conta da singularidade da EJAII e estejam preparados para lidar com as diversas experiências trazidas pelos estudantes, usá-las a seu favor e transformá-las em conhecimento significativos para o educando no processo de ensino e aprendizagem, partindo dos saberes, conhecimentos, interrogações que esses sujeitos aprenderam ao longo de sua trajetória de vida.

Para, além disso, também é relevante para este professor conhecer o legado da Educação Popular. Para o crescimento dessa ação o docente precisa compreender de maneira crítica, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para que seja impulsionada alterações que garantam os direitos dos sujeitos da EJAII. O docente deve delinear sua aula a partir de uma visão real dos jovens adultos e idosos, com uma percepção de caminhos “cortados”.

Isso porque esses sujeitos já formaram sua visão de mundo por suas experiências. Nessa perspectiva para Arroyo (2005 p. 23) os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências: não tiveram acesso na infância e na adolescência logo propicia uma segunda oportunidade.

Esta evasão acaba não sendo compreendida pela escola, assim como afirma Arroyo (2005 p. 23) Ao dizer que por décadas o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas como estudantes evadidos, reprovada, defasada, onde apresentavam problemas de conclusão e de aprendizagem, é

justamente este olhar sobre a EJA que impede o avanço do ensino e aprendizagem destes sujeitos.

Consoante com Arroyo (2005) é preciso pensar em reconstruir a EJA a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização. Para tanto é preciso uma construção coletiva da nova Política de EJA. A elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. A superação do paradigma multidisciplinar onde fragmenta a transmissão do conhecimento, da mesma forma que é orientada a formação inicial, os sujeitos da EJA não devem aprender por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, onde atendam as especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA.

Conseqüentemente, atuar nessa perspectiva de educação é de suma relevância para promover um ensino de qualidade, de modo que valorize as especificidades dos sujeitos. Tendo, portanto, o empenho de ensinar com compromisso. Através da sua realidade, sendo assim o docente exerce diferentes práticas com o desígnio de produzir o conhecimento pedagógico, haja vista que a escola tem a função de garantir a formação do sujeito com a finalidade de adequar a aprendizagem dos valores indispensáveis a socialização do indivíduo. De fato, que a função docente depende muito das dimensões pedagógicas das relações sociais em prol da emancipação humana, uma vez que se constitui como um conjunto de atribuições próprias do exercício da docência.

Essa implicação tanto o currículo quanto o professor permitem compreender que a EJA apresenta dimensões pedagógicas e epistemológicas que estão para além das fronteiras da escolarização, e vai além do conhecimento empírico, contudo estabelece uma relação horizontal entre as relações com o seu meio e com o meio escolar apresentando uma reciprocidade entre a teoria e a prática, passar a existir a práxis, assim como exemplifica perfeitamente Freire (1987).

Desse modo, mais que garantir os processos de alfabetização, acrescentou aos espaços de aprendizagem a inclusão sobre o processo de aprendizagem e a ampliação das realidades assinaladas pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas. Este modelo demonstrado por Freire permite reflexões baseadas na

liberdade e no respeito ao outro não desaparece com os conflitos de interesse nem com as contradições, nem com as diferentes perspectivas culturais dos diversos grupos sociais; entretanto o que ela busca é que seja resolvido em termos justos, uma construção dialógica entendendo-se por dialogo uma lógica de criação de conhecimento a partir da convivência de múltiplos olhares sobre a situação e um vínculo em cujo desenvolvimento os sujeitos se constituem. (RODRÍGUEZ, 2009, p.329).

A escola precisa pensar nesses sujeitos, instituindo condições de planejar um espaço para que esses aprendam não apenas a ler e escrever, mas que seja possível refletir sobre as práticas de modo que possam se desenvolver, para que possam desenvolver suas habilidades intelectuais de maneira a se tornarem sujeitos críticos.

5. IDENTIDADE CAMPONESA EM FOCO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

De modo geral, quando se fala em identidade, se atribui as características que se apresentam nos sujeitos, as quais são inerentes das relações sociais. Assim é possível se amparar em alguns autores que falam sobre esta temática. Não obstante as inúmeras indagações e definições sobre a identidade tem gênese na filosofia, este termo foi designado para delinear as diferenças existentes entre os seres humanos.

Quanto a essa ideia Habermas faz a seguinte afirmação: “A auto identificação que se afirma um sujeito é, de determinado modo uma condição para que essa pessoa possa ser identificada pelas demais que fazem parte da sociedade” (Habermas, 1988, p.147). De tal modo a identidade é constituída dialeticamente entre o sujeito e as demais pessoas que fazem parte do seu convívio social. Contudo cada um deles é responsável pela sua história e pode apresentar outras identidades ao decorrer de sua vida motivada por determinadas influencias de outras pessoas que fazem parte de seu convívio social. Consoante a esta ideia a Sociologia defende que a identidade é construída. Conforme Castells.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de

poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (CASTELLS, 2011, p. 23)

A citação aponta a forte influência que exerce uma instituição sobre a formação do perfil identitário do sujeito a qual faz parte, desta forma ele defende que a identidade pode ter o caráter individual quando é forjado em si mesmo bem como apresenta um caráter coletivo quando existe a influência do meio que o sujeito faz parte. Assim, considerando a construção social afirma-se por meio de relações de poder entre formas e origens.

Diante disso uma identidade é analisada pelo autor como *“legitimadora”* quando é inserida por uma instituição influente tendo em vista sua ampliação bem como a racionalização de sua preponderância. Conforme a lógica da dominação a identidade *“de resistência”* é designada por sujeitos desvalorizados, os quais são construtores de suas próprias oposições como forma de sobrevivência. Já identidade *“de projeto”* distinguir-se uma vez que a mesma é estabelecida pelos sujeitos que buscam uma reconfiguração das suas atitudes na sociedade (CASTELLS, 2011).

Nessa perspectiva compreende-se a relação dos sujeitos camponeses estudantes da EJAI que estão imersos no contexto urbano, onde sofrem esta forte influência sobre a formação dos perfis indenitários, tendo então contribuição da influência coletiva.

Silva (2000) conceitua a identidade como tudo aquilo que designa ser, são as características independentes e marcantes, que se define pela autonomia bem como pelas escolhas, diante deste ponto de vista, a identidade se referêcia em si mesma. O conceito de identidade é importante para analisar a configuração como a identidade se insere no “círculo da cultura” bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação.

Destarte, percebe-se que dentro da sociedade, identidade e diferença seguem sistemas de referência. É nesse sentido, que para o autor Silva (2011, p. 82), “[...] A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas

pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” e, nesse caso, a divisão e classificação, também gera uma hierarquização.

Diante deste contexto percebe-se que na condição identitária dos estudantes da EJAI do campo, são apresentadas diferenças em relação aos estudantes da EJAI da cidade, que ainda assumem o perfil urbanocêntrico, cujos estereótipos ainda estão presentes, onde os sujeitos camponeses são percebidos como atrasados, tendo a cidade como avançada. Contudo identidade dos sujeitos camponeses pode romper com essa dicotomia, de modo a superar essa ideologia e valorizar a especificidade das relações sociais e culturais deste povo.

Quanto a esta identidade do indivíduo em meio a sociedade CIAMPA (1990, p.19) afirma que a identidade sofre as deliberações sociais e se auto-organiza no sujeito a partir do paralelo entre o que o meio social apoia sobre seus costumes e o que o indivíduo vai internalizando a partir das referências externas.

Sendo assim “compreender a identidade é compreender a relação indivíduo sociedade” considerando que “cada indivíduo encarna as relações sociais configurando uma identidade pessoal” (CIAMPA, 1990, p. 127). Assim, a identidade é pessoal, mas sucedida das determinações sociais sobre o indivíduo.

Destarte CIAMPA (1990 p. 127) percebe a identidade como uma metamorfose, a qual permanece em constante mudança, sendo uma implicação acelerada do embate entre a história de vida de uma pessoa, a seu contexto histórico, social e suas ideias.

A identidade possui um caráter ativo a qual a vivencia é influenciada pela cultura, assim identidade consiste na relação entre igualdade e diferença, “a dialética entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, a formação da identidade sofre as determinações sociais e se auto organizam no indivíduo a partir do confronto entre o que o meio social informa sobre seus modos de ser e o que o indivíduo vai internalizando a partir das referências externas” (CIAMPA, 1977, p. 19).

Conforme a concepção de DUBAR (1997) a identidade advém da decorrência do processo de socialização, que compreende os procedimentos relacionais, por meio dos quais o sujeito é avaliado pelo outro baseado nos princípios de ação onde os indivíduos estão inseridos, os quais abordam a história, capacidades e compreensões pessoais.

A identidade para si não se afasta da identidade para o outro, a inicial é correspondente à secundária, distingue-se pela visão do outro. Entretanto essa relação é duvidosa e não se pode vivenciar categoricamente os saberes do outro. Assim sendo, para o autor a “identidade nunca é dada, mas construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104). Esta concepção compatibiliza com a de CIAMPA (1987), ao afirmar que a identidade se constrói na e pela atividade.

DUBAR (1997) se posiciona ainda quanto a as formações identitárias, afirmando que assumimos diversas identidades, onde se compõe em um movimento de tensão constante entre as atuações de atribuição. Por outro lado, os aspectos adequados à identidade para o outro, a pertença sugere a identidade para si. O que está no interior do procedimento da constituição identitária é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, sendo que essa ação só é aceitável no campo da socialização.

Partindo desse pressuposto nos apoiamos e concordamos com a ideia de DUBAR (1997), onde o mesmo traz a constituição das conciliações identitárias a partir dos artifícios relacionais e o biográfico. Esta discussão dialoga com a formação identitária dos estudantes camponeses da EJAI e a identidade dos mesmos pode ser compreendida a partir da ocorrência destes dois processos, tanto o relacional quanto o biográfico.

No primeiro o sujeito vai se deparar com a identidade para com o outro, esta relação assume assim um caráter mais objetivo e comum, onde as práticas, os costumes, as influenciam bem como as culturais vão contribuir para esta formação identitária. Enquanto na formação do procedimento biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas. O processo relacional e biográfico contribue para a produção das identidades. Sendo que a identidade social é caracterizada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética constituída entre eles é a essência da apreciação sociológica da identidade.

Através do diálogo, cada pessoa demonstra com os outros sua identidade. Como afirma Taylor (1995 p, 96): “Minha própria identidade depende crucialmente de minhas relações dialógicas com os outros”. “O autor destaca que a preocupação

com a identidade ou reconhecimento nem sempre foi sentida ao longo da pré-modernidade, no entanto é algo presente na modernidade”.

Importante pensar que a Identidade é algo inconcluso, e está cada vez mais clara, já que os mecanismos que a esconde perderam o interesse em fazê-lo, já que, hoje em dia, há uma preocupação em construir identidades singulares, e não coletivas. O refletir a respeito de se ter uma identidade, não acontece enquanto se acredita em um pertencimento, contudo quando se pensa em uma atividade a ser sempre concretizada. Esse conceito aparece do conflito do pertencimento. (BAUMAN, 2005).

Na perspectiva dos estudos culturais, a identidade adota dimensão plural e histórica. Todos os indivíduos assumem diversas identidades: a identidade pessoal, a identidade familiar, a identidade social. Conforme Hall (2000), tais identidades são construções históricas, e, portanto, as experiências sociais sofrem modificações. De tal modo que, as identidades não são estáticas, contudo, dinâmicas e modificáveis, como efeitos transitórios. Portanto o autor compreende que as identidades dos indivíduos são construídas de acordo com o ambiente em que estão inseridos, envolvendo, entre outras coisas, as estruturas sociais, a cultura e o histórico das relações.

Segundo Hall (2011, p. 13),

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Assim Hall (2011 P.54) afirma que a identidade se constitui através da diferença, e toda identidade é formada através das diferenças do outro, sendo estabelecida por meio da interação com o outro. O autor demonstra ainda que a identidade é baseada no ato de exclusão, de onde é criada uma determinada hierarquização entre a sociedade.

Perante esse pressuposto pode-se entender que a identidade dos estudantes da EJAI sucede relacionando-se à visão contemporânea que temos da realidade do estudante. Visão essa que pode colocar em crise a identidade destes sujeitos mediante as influências do meio em que convive. A “crise de identidade se

contrapõe a estabilidade que vem gerando uma ideia de transformação, de instabilidade, característicos da modernidade” (BAUMAN, 2001 P.45).

Em diálogo para pensar a identidade camponesa, afirmamos que a educação designada aos povos do campo consiste em um projeto que está para além da dicotomia entre campo e cidade, apesar deste ser um embate que perdurou por muitos anos, onde foram criados estereótipos para o homem e a mulher do campo, contudo este projeto de educação do campo surge na intencionalidade de valorizar a identidade e a vida nesse espaço, pensando em trazer melhorias e qualidade de vida para estes sujeitos, pois os mesmos apresentam uma gama de diversidade cultural.

A identidade camponesa engloba os sujeitos do campo, bem como os direitos e deveres que lhes diz respeito, suas vivências, sua cultura, bem como tudo que englobe o seu convívio e tudo no contexto em que estão inseridos. Para haver reconhecimento e valorização dos saberes dos sujeitos do campo, é necessário ter conhecimento de sua identidade, valorizando o sujeito de forma individual e, também, toda a comunidade. Com o conhecimento da realidade em que o sujeito do campo está inserido, pode-se planejar uma educação do campo voltada para necessidades da comunidade escolar, com projetos e ações voltadas para seu contexto.

Por isso, também na educação dos sujeitos do campo, é necessário levar em conta seu contexto de vivência e convivência, com políticas públicas e práticas pedagógicas que possibilitem a permanência dos sujeitos no campo, reconstruindo a identidade camponesa que foi esquecida devido aos rótulos que o capitalismo colocou nesses sujeitos, usando palavras que remetem ao atraso e ignorância, com a expressão “colono”. A educação do campo, que está inserida no meio rural através das escolas do campo, deve buscar a identidade com o local, assim, há grande responsabilidade com toda a comunidade escolar, pois deve agir na busca para a melhoria da qualidade de vida destes sujeitos, com construção de práticas pedagógicas garantem sua aproximação com a terra (MOURA 2009 P.33).

Assim sendo, a educação do campo deve ter relações diretas com a com construção e consolidação da identidade do meio rural, buscando a efetivação em suas práticas pedagógicas, voltadas para a valorização da cultura bem como a

história do local, valorizando também os saberes sociais daqueles sujeitos. Portanto a escola tem papel de fortalecer a identidade do sujeito do campo, valorizando sempre os educandos, desenvolvendo neles valores culturais, éticos, políticos, sociais, ambientais.

Um dos problemas graves da efetivação de uma educação do campo de qualidade é quando os profissionais que tem sua identidade no meio urbano são designados para trabalhar no meio rural. Pois os mesmos sofrem um grande choque sociocultural, sobretudo quando estes profissionais não estão dispostos a conhecer a realidade dos sujeitos da comunidade escolar, com seu modo de vida, suas especificidades.

Outro grave problema é que por algumas vezes a falta de formação, tanto inicial quanto continuada dos professores para trabalhar com a realidade das escolas do campo. Sendo este um problema das universidades, pois não têm em seu currículo cadeiras específicas que tratam da educação do campo, bem como, da Secretaria da Educação dos municípios e também do Estado, que deveriam oferecer, a estes profissionais, cursos de formação continuada, voltadas para o contexto das escolas do campo.

Pensar a juventude camponesa é refletir sobre o jovem, o adulto e o idoso que, de certa forma, ao longo da história vêm seus direitos serem violados, em vários aspectos, dentre muitos incluem a falta de políticas públicas nas diversas instâncias sociais. Diante dessa e de outras realidades que compromete a sobrevivência material, a maioria acaba abandonam os estudos para trabalhar no campo deixando para trás o objetivo de estudar.

Partindo desse panorama histórico sobre a sociedade camponesa de um modo geral, percebe-se que os sujeitos são tratados como uma massa que vivem à margem da sociedade e se discutindo sobre estudantes do contexto camponês, de certa forma são vistos como estudantes sem identidade.

E nesse contexto o jovem do campo por perceber que os seus direitos são infringidos e pelo de fato de compreender que os jovens adultos e idosos urbanos se destacam logo opta por sair do campo e estudar na cidade objetivando melhores condições de vida, no sentido de que se subentende que a vida no contexto urbano é melhor que a vida no campo. Isso porque a sociedade de acordo com a história

considerava habitual que os moradores do campo fossem tratados com inferioridade tanto nos aspectos sociais quanto educacionais.

Ao contrário desse contexto histórico, existem jovens adultos e idosos camponeses os quais não se contentam com tal realidade e de forma bem-disposta se juntam com diferentes sujeitos que com o mesmo propósito de conquistar novas políticas para que se possam ter melhores condições educacionais. Assim nessa significação os sujeitos enredados nesta luta utilizam-se de várias táticas de concepção político-pedagógica no intuito politizar os sujeitos de maneira que possa estabelecer a identidade dos estudantes da EJA e sobretudo dos povos camponeses.

Partindo dessa inferência é plausível perceber a marcante presença da identidade dos sujeitos camponeses da EJA por meio da palavra “campo” tendo em vista a luta pela terra bem como pela qualidade de vida neste lugar o qual apresenta singularidades. Por essa ótica DAYRELL (2011 p. 53) aborda:

[...] a tradição da EJA sempre foi mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo a escolarização, à transmissão de conteúdo, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados a formação humana” [...]. Ao se referir a “jovens” e “adultos”, está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os “alunos” ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo assim especificidades próprias. Ou seja, deixa claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos – que pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas. Pesquisem e tenha acesso aos estudos.

A citação acima aponta a atenção para a EJA em seus inúmeros feitos cuja educação deve se dá para além de transmitir conhecimentos, senão num aspecto mais politizador cujo objetivo seja a conscientização da consciência para que possa acontecer a emancipação dos sujeitos camponeses que estudam nesta modalidade. Para tal, existem grandes desafios para os professores os quais assumiram o compromisso com esta luta educacional na educação do campo, em especial nas classes de EJA, necessitarão primeiramente reconhecer quem são estes estudantes, a concepção que estabelece essa educação quanto classe trabalhadora do campo e a partir de então se apropriar dos instrumentos teóricos bem como os

metodológicos que os de modo que venham a criar uma articulação entre os conhecimentos teóricos e a sua vida no campo. Diante desse aspecto de educação para os estudantes da EJAI camponeses nos desafiam a ponderar as ações, a luz compreensão de Arroyo, (2011, p. 22 e 23) que considera:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida - juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito a educação, ao conhecimento, à cultura, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno [...]. O ponto de partida deverá perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. [...] pesquisem e tenham acesso aos estudos sobre a história social da juventude, sobre o olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia. Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta, teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes [...]. A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências. [...] ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos.

Diante deste pressuposto compreende-se a urgência de que sejam ponderados e empregados novos redimensionamentos para avanços na qualidade da condição do ensino da EJAI, para que possam ser minimizadas as deficiências que ainda perduram. Em primeira veemência deve estar a reconfiguração do currículo, posto que em sua maioria se apresenta desassociado do modo de vida e da cultura desses sujeitos. Por meio desta reconfiguração no currículo podem ser vivenciadas as concepções da educação do campo e para o campo de modo a concretizar uma educação emancipatória.

Contraposto a essa proposta emancipatória, é visível que o que perdura na maioria das escolas tende a nortear que os estudantes deixem o campo, posteriormente a terminação dos estudos e sigam para o serto urbano para trabalhar. Diante da ideia que muitos enxergam o campo como um lugar de atrasos, e apresentam a cidade como um local de qualidade de vida. Com relação a esta interpretação Wizniewsky (2010) afirma que,

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo (WIZNIEWSKY, 2010, p. 33).

O estudante camponês da EJAI carrega consigo, fortes características indenitárias. Essa característica da construção da identidade também é explicada por Woodward (2008, p.9) ao afirmar que a construção da identidade se procede nos sentidos atribuídos às práticas e às relações sociais que se diferenciam das outras identidades pela marcação da diferença. “A identidade (...) depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (...), de uma identidade que ela não é, que difere da [sua] identidade (...), mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista”.

Sob a ótica do materialismo histórico dialético, a compreensão da identidade é analisada em três aspectos: biológico, histórico e cultural. BOGO (2008 p. 34) afirma que esses aspectos retratam a relação do homem com o meio social em que vive, desde as relações estabelecidas entre os sujeitos e dos sujeitos com os demais seres. É importante salientar, que tanto o biológico, como o histórico e a cultura são construções sociais que vão ratificando o tipo de identidade, desde o ser humano, o tipo de sociedade e a diversidade de seres.

A identidade não emerge isoladamente ela se configura em meio a um conjunto de relações, nas quais vai assimilando uns elementos e esmaecendo outros a partir das contradições, que se estabelecem num constante movimento dialético. BOGO (2008, p.34-5) reforça o papel das contradições na formação da identidade:

A dialética, através do movimento dos contrários relaciona nesse processo a particularidade e a universalidade da contradição, elas evoluem por meio de constantes modificações; mantêm características e apresentam outras novas. Verificam que o homem faz parte da natureza com suas particularidades de gênero e, ao mesmo tempo, por ser necessidades humanas e sociais, transformam-na, transformando-se a si próprios.

Desse modo essa identidade do homem e da mulher do campo tem sido demarcada por meio de seus costumes, suas características marcantes. Assim, na próxima seção serão apresentados os resultados da pesquisa através dos relatos dos estudantes camponeses que estudam na EJAI.

6. OS ESTUDANTES DA EJAI E DO CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção discute o resultado da presente pesquisa, os dados descritos foram levantados através dos relatos dos estudantes da EJAI. Norteados pelo objetivo e teoria presente na pesquisa. As turmas da Educação de Jovens e Adultos apresentam um público muito diverso. Inclusos nas salas de aula, existem jovens de 15 à 18 adultos de 20 a 40 e idosos já de 60 anos de idade. Legalmente, a escola só pode permitir o ingresso dos jovens nas turmas da EJAI a partir de 15 anos de idade no ensino fundamental e a partir dos 18 anos no ensino médio.

Colaboraram com esta pesquisa oito (08) estudantes cujo critério de escolha foi ser morador do campo, da EJAI de uma escola pública na cidade de Castro Alves-BA, destacados de um universo de 110 estudantes, distribuídos pelas três turmas da EJA do eixo XI, do turno noturno sendo dois (02) estudantes da turma C, dois (02) estudantes da turma B, e da turma A foram quatro (04) estudantes. Destes três (03) são do sexo feminino e cinco (05) do sexo masculino, com idades variando de 15 a 60 anos. Conforme mostra o quadro abaixo.

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

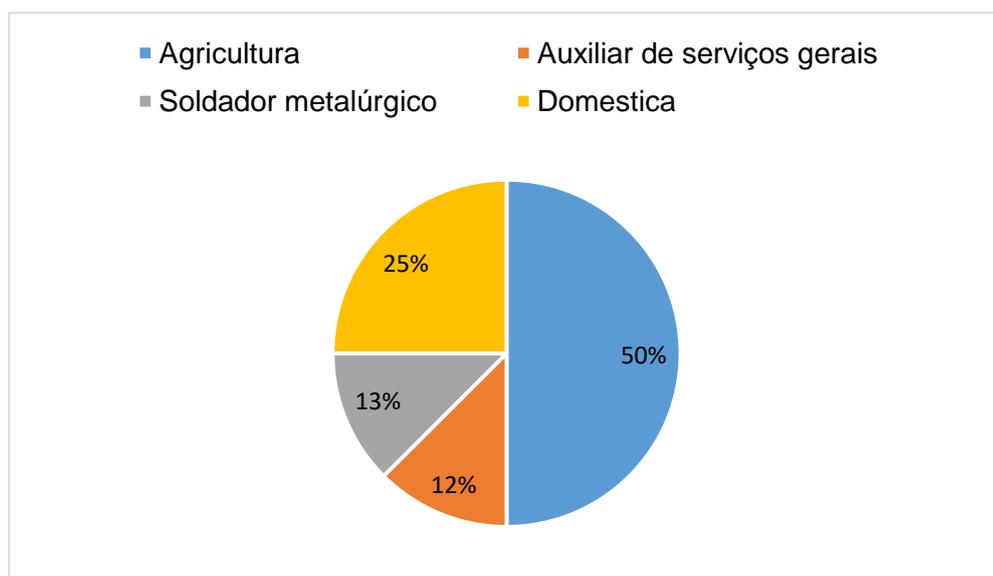
NOME	TURMA	IDADE	SEXO
Alegrinho	C	15-20	Masculino
Azulão	C	20-40	Masculino
Garça	B	20-40	Feminino
Sabiá	B	15-20	Masculino
Mariquita	A	40-60	Feminino
Marianinha amarela	A	20-40	Feminino
Canário	A	20-40	Masculino
Bem-ti-vi	A	20-40	Masculino

FONTE: elaborado por Tamires Fernandes (2018).

A caracterização dos sujeitos foi realizada com nomes fictícios. Partindo de princípios éticos da pesquisa, para preservar a identidade dos sujeitos e se sentissem à-vontade em participarem da pesquisa, optei por não identificá-los, usando nomes fictícios de aves. Como já mencionado na seção do percurso metodológico, esta pesquisa se deu por meio de aplicação de questionário e entrevista assim foi possível obter as declarações transcritas.

Constatou-se que estes estudantes da EJA1 seguem o movimento de mobilidade pendular mantendo uma jornada diária de deslocamento de suas residências na zona rural, a saber: Morro, Viração, Jenipapo e Candeal. Estes estudantes precisam se deslocar de suas comunidades para estudarem em uma escola localizada na cidade. Os sujeitos da pesquisa iniciaram os estudos ainda na infância, a faixa etária de ingresso destes estudantes é de 04 a 07 anos de idade e ao longo da vida precisaram deixar a escola, e agora retornaram para poder concluir o ensino, contudo os mesmos só encontraram esta oportunidade na sede do município, pois nas escolas de suas localidades não tem escolas que ofereçam esta modalidade.

GRÁFICO 1: OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: Elaborado por Tamires Fernandes (2018).

Quanto à ocupação dos estudantes, constatou-se que os mesmos apresentam diferentes profissões, sendo que 04 deles trabalham nas próprias lavouras em suas casas cultivam algumas espécies agrícolas, porém nem todos se beneficiam financeiramente das suas produções, uma vez que produzem apenas para o cultivo familiar, uma (01) dos estudantes atua como auxiliar de serviços gerais, 01 atua como soldador metalúrgico, e duas (02) atuam como domésticas.

No decorrer da investigação foi perguntado aos estudantes se em algum momento de suas vidas eles precisaram interromper os estudos, e quais os motivos os levaram a parar de estudar, e eles responderam:

Eu precisei parar de estudar quando eu estava mais novo por que eu tinha a necessidade de procurar um trabalho pra fazer, pra poder ganhar um dinheiro para me manter, porque quando fazemos idade de maior nós temos que se virar mesmo, correr atrás, mas só que não dá pra correr atrás de trabalho estudando não, por isso que parei, só que agora a realidade já é outra, agora pra poder trabalhar e ter um dinheirinho bom tem é que estudar mesmo. Por isso que eu quero é que os meus filhos estudem e se formem, e se quiserem até façam um curso na faculdade, porque eles estão tudo novo e tem mais é que dedicar o tempo deles pra ser alguém nessa sociedade, que agora só dá valor a um pedaço de papel, porque se você é alguém formado, com diploma que não é muita coisa não, mas aí as pessoas lhe dão valor, aí pra o povo você já passa a ser uma pessoa boa. É assim, eu sei porquê eu vejo lá onde moro, se o filho de “fulano” está na cidade grande estudando é coisa boa todo mundo gosta, recebe os elogios dos vizinhos, mas se o filho de “beltrano” está na roça trabalhando então esse não é digno de nada, porque não foi estudar na cidade pra ser “alguém na vida”, então por isso eu quero que os meus meninos estudem mesmo, se é pro povo falar deles que seja pelos esforços deles, mas mesmo eles estudando na cidade eles não deixam de ser agricultor não, vão sempre ter as suas raízes no campo, assim como os pais deles tem esse orgulho de ser de lá. (CANÁRIO - ENTREVISTA 2018).

O entrevistado Canário relata as razões que o levou a parar com os estudos enquanto era mais novo. Assim como seis (06) dos entrevistados descrevem a necessidade de trabalhar como um fator decisivo para a evasão escolar. O que fica perceptível é que na maioria dos relatos este fator ocorre justamente devido a carência de renda familiar, por conseguinte surge à necessidade de trabalhar cada vez mais cedo.

Percebe-se que algumas vezes o trabalho pode influenciar sobre a decisão de evasão escolar, sobretudo para aqueles com baixa renda. Quanto a essa ocorrência Meksenas (1998) acrescenta que os alunos dos turnos noturnos, também das camadas baixas, chegam às escolas exaustas da maratona diária de trabalho. Alguns acabam desistindo devido ao cansaço diário do dia de tarefas.

Canário deixa claro em suas palavras o desejo que tem em ver os seus filhos estudando. Para ele o estudo se configura uma questão de honra e reconhecimento social. Por outro lado, existe a visão da necessidade de estudo pela condição social e, sobretudo financeira, como afirma Azulão: Já! Por que me faltou riqueza, então eu precisei sair da escola para poder ir trabalhar.

Hoje em dia, sabe-se que a exigência de mais habilidades pessoais, e de atestados de escolarização, em função de novas perspectivas tecnológicas e econômicas, que estão sempre em constante modificação. Essa necessidade de aprimoramento permanente tem levado as pessoas a voltar à escola, enquanto jovens, ou na fase adultas, para se qualificar. Sendo assim, tal realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos, tendo em vista que, a todo o momento, a EJAI mostra-se como uma necessidade social.

A necessidade de trabalhar tem feito com que os indivíduos da EJAI se afastem da escola, em alguns casos por um longo período em outros, não chegam nem mais a retornar aos estudos. Na história de vida de Alegrinho ele enfrentou esta necessidade de se afastar dos estudos por esta carência de trabalho, podendo retornar para a escola anos depois.

Já precisei parar de estudar por causa do meu trabalho, fui em busca de condições de uma vida melhor na cidade só que não deu certo, sem contar que na escola eu não conseguia entender nada que os professores falavam. Mas, agora já estou concluindo os meus estudos (ALEGRINHO – ENTREVISTA, 2018).

Essa necessidade de *ingressar no mercado de trabalho* cada vez mais cedo, juntamente com a falta de compreensão do que se era ensinado em sala de aula, foram fortes aliados para a desistência de alegrinho. Em outro cenário:

Sim! Eu já precisei sair da escola, deixei de estudar não foi nem por causa de trabalho não, foi por que eu engravidei aí tive que cuidar do

meu filho, eu não tive ninguém pra deixar a criança aí eu mesma tinha que ficar cuidando, como ele hoje já está crescidinho então já fica mais fácil posso deixar até com a vizinha que ele fica pra mim vim aqui pra cidade pra poder terminar os estudos de onde parei. (GARÇA – ENTREVISTA, 2018).

A categoria trabalho tem origem em visão negativa, tendo uma ideia de tortura, e sofrimento, o *Tripalium*⁴. Por outro lado, em uma relação homem, natureza e sociedade, pode assumir uma condição de liberdade, se pautado na superação da exploração do homem pelo homem. A partir do momento em que o trabalhador passa a se reconhecer no processo de planejamento, desempenho e finalização da tarefa idealizada, assim passa a ter um caráter de condição de liberdade.

O trabalho se constituiu como um elemento básico da sociedade. De igual modo, o *estudo* assim como o *trabalho*, ganhou grande relevância no mundo moderno, em que vem se constituindo ao longo dos anos como um importante elemento de caráter essencial para se alcançar uma estabilidade financeira com estimativa de um futuro melhor, Assim nos mostra Oliveira (2004, p.123) “Aqueles que não estudam têm poucas chances de obter e manter, no mercado de trabalho, uma ocupação profissional que lhes dê satisfação e remuneração condigna”.

Essa perspectiva da educação, é a garantia de um *suposto* futuro melhor. Com definições marcadas, a união entre o trabalho e o estudo visando um futuro melhor, de algum modo acabam perpassando a vida de muitos sujeitos o trazendo alguns desafios. Desse modo o trabalho se torna um assunto fundamental para a EJAI.

A pesquisa realizada pelo Ministério da Educação – MEC, Organização dos Estados Interamericanos – OEI e Faculdade Latino americana de Ciências no ano de 2016, aponta que 60% dos estudantes entre 15 e 29 anos, em algum momento, precisou conciliar o trabalho com estudo, seja no ensino médio, no Projovem Urbano, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa intitulada: “Juventude na escola – por que frequentam?”, mostra que apenas 41,3% dos jovens brasileiros se dedicam apenas aos estudos o que acaba influenciando na

⁴ *Tripalium*: Um instrumento composto, como o nome indica, de três paus, mais precisamente três estacas que, fincadas no chão para desenhar os vértices de um triângulo, se encontravam no alto. A essa estrutura se prendiam pessoas para serem martirizadas.

sua permanência na escola. 32,2% associam o estudo com o trabalho e 10,1% fazem bicos. Os que só estudam correspondem ao percentual de 10,1%. Esta pesquisa trás dados em relação à EJAI, dados apontam que nessa modalidade esse índice se torna maior, onde 55% destes estudantes declararam que estudam e trabalham, sendo que outros 19,1% já estiveram nessa situação e 12,5% vivem entre a escola e fazem algum tipo de bicos. Somente 12,1% não precisaram conciliar o estudo com o trabalho.

Em outra dimensão, Garça traz em seu relato que o fator crucial que a levou a interromper os seus estudos foi a sua gravidez.

Eu até que comecei cedo a ir pra escola, com 04 anos a minha mãe me colocou na escola, hoje já era pra ter terminado os estudos, mas como uma boa parte dos meus colegas aqui, todos tem um motivo de ter parado uns por gravidez, outros por saúde, e outros por trabalho, cada qual sabe de suas lutas no dia a dia de suas quedas de seus levantes. Mas no meu caso eu parei mesmo porque a minha família estava vivendo uma fase bem difícil, estava passando por dificuldades e eu tive que sair lá do campo pra tentar a vida na cidade grande pra poder dar uma ajuda a eles, mas até que um dia o meu pai arrumou um trabalho e melhorou um pouco. Hoje eu já não moro na cidade, já estou de volta para a minha casa, a vida lá é de labuta mesmo, mas resolvi voltar pra escola, dar um jeito de terminar esses estudos aqui na cidade. (SABIÁ – ENTREVISTA, 2018)

Sabiá relata sua saída da escola, pela necessidade de ajudar a sua família que estava passando por momentos difíceis, isso fez com que ele precisasse sair da sua terra para tentar a vida na cidade em busca de sobrevivência. Mesmo ainda existam dificuldades ele reconhece a importância dos estudos e por isso deu continuidade aos seus estudos.

Apesar dos períodos que estiveram afastados da escola, estes sujeitos compreendem a importância dos estudos, bem como de adquirirem novos conhecimentos, para poderem alcançar melhorias de vida.

Percebe-se nas falas dos sujeitos que a maior justificativa de terem deixado a escola foi *a necessidade de trabalho*. Com isso podemos enfatizar o desestímulo para a permanência do sujeito no seu lugar, fazendo com que uma boa parte dos camponeses se desloque para o meio urbano em busca de melhor qualidade de vida, estes enxergam o trabalho no campo como uma luta muito árdua e sem valorização. Sendo que nas últimas décadas, os movimentos migratórios do campo em direção à

cidade são representados por uma população mais jovem que no passado, e em maior grau feminina (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1998).

De acordo com outra pesquisa (SILVESTRO et al., 2001, p. 51), mostra que a migração dos jovens para as áreas urbanas não se relaciona necessariamente com a continuidade dos estudos, mas, sim a busca pelo mercado de trabalho, tendo como impasse a falta de escolaridade o que dificulta as chances de melhores empregos.

Podemos considerar que os relatos apresentados pelos estudantes têm a mesma reciprocidade a respeito da evasão escolar na EJA, em suas afirmações surgem a existência de alguns fatores para que essa evasão ocorra. Vale ressaltar que em alguns casos pode acontecer que a escola não venha corresponder com as expectativas do estudante. Um destes fatores atribuídos a esta evasão, é que a jornada de trabalho e a falta de um novo olhar por parte de alguns professores.

Muitos jovens e adultos acabam abandonando os estudos por diversos motivos, alguns deles citados acima como a distância da escola, a dificuldade em compreender os assuntos, a necessidade de trabalhar para sustentar a família, entre. Existem casos em que o estudante já teve a oportunidade de frequentar à escola em algum momento de sua vida, e por já ter saído sente-se de alguma forma envergonhado em voltar, outro motivo é a não conciliação com o horário para realizar o ingresso na modalidade de ensino regular, é então que opta pela modalidade da EJA (CERATTI, 2008).

Existem inúmeros estudos que mostram que um dos principais fatores que levam ao abandono escolar tem sido a necessidade do trabalho. Como aponta Souza e Alberto (2008, p. 714), arremetendo a outro grande problema que é o trabalho infantil. Conforme este argumento, o trabalho em idade precoce é um fato que remonta as civilizações antigas. Entretanto, na época presente, apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ainda existe uma grande exploração dos mesmos no mercado de trabalho.

No quesito que se trata da perspectiva destes estudantes após concluírem o ensino na EJA os mesmos afirmaram que:

Assim que eu terminar os meus estudos aqui na EJA eu vou fazer uma faculdade. (MARIQUITA – ENTREVISTA, 2018).

A minha pretensão quando eu terminar aqui é fazer um curso profissionalizante de mecânica gerais e seguir esta profissão(SABIÁ – ENTREVISTA, 2018).

Eu pretendo fazer um curso técnico(GARÇA – ENTREVISTA, 2018)

Eu quero cursar minha faculdade pra ter um futuro melhor (MARIANINHA AMARELA – ENTREVISTA, 2018)

Quando eu terminar de estudar aqui nessa escola eu quero continuar a estudar e fazer uma faculdade de qualquer coisa pra arranjar algum trabalho (ALEGRINHO – ENTREVISTA, 2018).

Apesar de terem uma visão positiva do espaço do campo, os estudantes afirmam ter o desejo de, após concluírem os estudos, migrar de suas localidades para irem a busca de uma vida melhor nas grandes metrópoles. Apontaram a falta de emprego como um fator dominante para o êxodo rural. Quanto a este posicionamento, Ferrari (2011), afirma que o jovem que pertence ao mundo do trabalho, incorpora-se ao curso da EJA com o objetivo de poder terminar os estudos, para poder alcançar melhores ofertas de trabalho.

Quando terminar de estudar na EJA eu estou pensando em me casar (AZULÃO - ENTREVISTA, 2018).

Quero terminar esses estudos logo é para arranjar um emprego pra poder sustentar a minha família, agora eu estou parado (BEM-TE-VI – ENTREVISTA, 2018).

Assim que eu terminar os estudos na EJA eu vou logo atrás de um emprego em outra cidade (CANARINHO – ENTREVISTA, 2018).

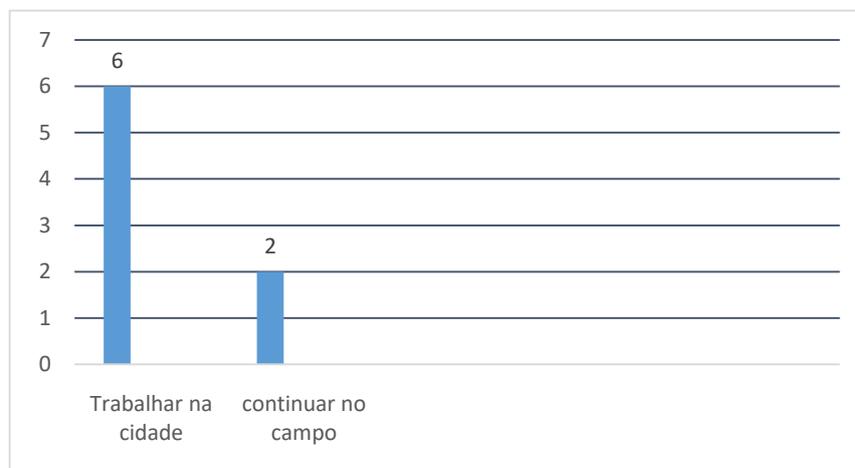
Diante de muitas dificuldades encontradas pelos jovens camponeses, os mesmos têm se deslocado com grande frequência do campo para a cidade em busca de novo emprego, melhores salários, estudos e qualidade de vida, por esta e outras causa é que o índice do êxodo rural tem crescido nos últimos 50 anos no Brasil. Nas últimas décadas, os movimentos migratórios do campo em direção à cidade são representados por uma população mais jovem que no passado, e em maior grau feminina (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1998).

Os problemas que acometem estes jovens do campo com relação a permanência e ao trabalho no campo, nos faz perceber que as políticas públicas não foram suficientes para dar as condições necessárias para que estes indivíduos permanecessem no seu lugar de origem. Entretanto, apontar apenas as falhas de

atuações governamentais não basta, uma vez que é notória a influencia do sistema produtivo, desde as classes que detinham maiores números de terra, desde então foi abrindo brechas para a exclusão dos pequenos agricultores de seus lugares.

Destarte, 60% dos estudantes da EJAI entrevistados buscam a ideia de um futuro melhor, e para tal veem na cidade maiores oportunidades para trabalho e continuidade de estudo. Assim como mostra o gráfico a baixo.

GRÁFICO 2: ESTUDANTES QUE DESEJAM MIGRAR PARA A CIDADE E ESTUDANTES QUE DESEJAM PERMANECER NO CAMPO.



Fonte: Elaborado por Tamires Fernandes, 2018.

Os dados da pesquisa apontam que apesar dos estudantes afirmarem gostar do campo, os mesmos afirmam que pretendem começar ou continuar algum tipo de trabalho na cidade. Quanto a isso Castro (2005) enfatiza que o problema não está na roça, porém não se sentem satisfeitos com o trabalho na roça. O trabalho é o instrumento mais importante de inclusão social, por ele o jovem dá significado a sua vida (BAJOIT e FRANSSSEN, 2007; PEREIRA, 2004). Diante disso o jovem vai à busca do trabalho, o que lhe impulsiona a ser notado pelo outro (ESTEVAM, 2007). Del Grossi (2001) trás uma controvérsia a isso para ele hoje não existe mais um êxodo rural dos jovens, e sim um êxodo agrícola, uma verdadeira saída do trabalho no campo para o trabalho na cidade.

Consoante a isso Wedig e Menasche (2009) afirmam que hoje em dia o campo para os jovens está se tornando cada vez mais um lugar bom para morar,

porém, em questão de trabalho alguns dão preferência a cidade, o que reforça a ressalva de Abramovay (1998) sobre o rural como lugar apenas de moradia.

Outra questão que se desdobra nesse processo de êxodo dos jovens, em acordo com Camarano e Abramovay (1999), as pesquisas indicam que o campo está se tornando uma vez mais concentrado por uma população mais idosa, sendo que para os jovens o campo tem sido um bom lugar apenas pra se morar. Pensando na permanência no campo foi perguntado aos estudantes sobre a escolha de terem ingressado na EJAI. E eles responderam que:

Ingressei na EJA porque foi a oportunidade que eu encontrei para concluir os estudos e correr atrás de uma vida melhor. (MARIANINHA AMARELA – ENTREVISTA, 2018)

Estudo na EJA porque trabalho durante o dia todo e somente a noite posso estar na escola (CANARINHO - ENTREVISTA, 2018).

Porque durante o dia eu posso trabalhar e durante a noite estudar. (ALEGRINHO - ENTREVISTA, 2018)

Escolhi a EJA porque dura mais rápido (AZULÃO- ENTREVISTA, 2018).

Porque eu tenho que terminar meus estudos com a dificuldade que está de trabalho, por isso eu escolhi a EJA (SABIÁ - ENTREVISTA, 2018).

Compreendemos que a escola se torna nossas existências o caminho mais garantido para conseguir transformações adequadas na vida. Por meio dela, podem-se cidadãos críticos podem ser criados, tornando os indivíduos conhecedores de seus deveres e de seus direitos. Por esta importância tamanha atribuída a escola, é que os jovens e adultos retornam ao ambiente escolar. Para conquistar tais direitos, sobretudo o direito a educação.

A EJAI propõe aos estudantes uma reflexão sobre seus direitos e qualidade de vida, de modo a trazer uma amplitude de seus conhecimentos. “Nesse sentido, impele educadores, educandos e a sociedade em geral a lutarem pela democratização não apenas das oportunidades de escolarização, mas também da qualidade da Educação oferecida aos jovens e adultos quando alunos da Escola Básica” (FONSECA, 2007, p. 64).

Foi indagado aos estudantes ainda se eles recebem algum incentivo para continuar os estudos por parte dos professores e profissionais da escola.

Às vezes sim, por parte de alguns professores que nos dão uma força pra que possamos continuar os estudos (MARIANINHA AMARELA - ENTREVISTA, 2018).

Recebemos sim, tem professores que falam pra agente que os estudos é a principal forma de ter uma condição boa de vida (ALEGRINHO - ENTREVISTA, 2018).

Sim tem professores que aconselham os alunos a não desistirem dos estudos (MARIQUITA - ENTREVISTA, 2018).

Os estudantes acima citados apontam a importância do incentivo dos seus professores para a continuidade dos seus estudos. Esta relação professor-aluno precisa atuar como uma forma de mediação no processo de aquisição do conhecimento formal. Não é preconizado que as relações afetivas sejam ignoradas, é importante que sejam levadas em consideração no planejamento das atividades escolares, uma vez que as decisões adotadas pelo docente podem ser o diferencial entre o sucesso ou o fracasso na aprendizagem destes estudantes, contribuindo ainda para a sua permanência. Estes estudantes destacam que a relação professor-aluno é amigável, para eles existe o respeito pela individualidade do ritmo de cada aluno, existe também a tolerância pela condição de aprendizagem.

Destarte, mediante a atual posição social que se encontra a EJA, os profissionais da escola e o professor que trabalha com esses estudantes precisam conhecer a realidade, desde o seu processo de formação inicial. Isso significa que esse docente necessita de um preparo adequado, de modo que venha compreender a singularidade desses sujeitos, para que este profissional possa contribuir de maneira melhor com a formação destes estudantes, de modo a incentivar que os mesmos continuem na escola. Como forma de incentivo para a permanência é o uso de uma metodologia de ensino própria para a realidade de seu alunado.

Assim, a entrevista com Garça indica que: *Eu recebo incentivo da minha filha que está fazendo pedagogia e ela sempre me diz: mãe vai terminar os estudos.* O incentivo dos professores da EJA é de suma importância para a permanência dos mesmos na escola. Contudo Garça destaca em sua fala o incentivo que recebe da sua filha para que possa estudar, através daí queremos ressaltar essa significância da família neste processo de permanência, este incentivo se apresenta como um forte aliado para estes estudantes conseguirem a prosseguir nos seus estudos.

Os estudantes falaram também como eles se sentem em estudar em uma escola na cidade:

Não gosto muito porque como moramos no campo é bem difícil ter que vim pra cidade (MARIQUITA - ENTREVISTA, 2018).

Eu não me sinto diferente dos demais não, me sinto como um cidadão normal (GARÇA - ENTREVISTA, 2018).

Eu me sinto feliz, porque a gente faz muitas amizades com pessoas diferentes, passamos por muita aventura e perigos no caminho da escola (SABIÁ - ENTREVISTA, 2018).

Mariquita elabora um questionamento entorno da dificuldade enfrentada por ela com relação ao deslocamento da sua casa na zona rural para a escola na cidade. Sendo esta a realidade de todos os estudantes da pesquisa, que saem do campo para irem até a sede com o objetivo de poderem concluir os estudos que foram interrompidos. Garça descreve como se sente em relação aos demais estudantes da escola, ela afirma não se sentir inferior aos demais por morar no campo. Já Sabiá destaca que na escola da cidade é possível conhecer pessoas diferentes, no entanto por outro lado, ele enfatiza os riscos que os estudantes enfrentam no deslocamento do trajeto da escola. Ainda sobre estudar em escolas na cidade:

Eu me sinto tranquilo, não juro os estudantes da cidade diferentes de nós do campo, todos são da mesma forma (ALEGRINHO - ENTREVISTA, 2018).

Eu me sinto realizado, por estar tendo essa oportunidade de estudar (MARIANINHA AMARELA - ENTREVISTA, 2018).

Os estudantes que acima se expressam demonstram que não se envergonham de ser camponeses. O fato de estudarem na cidade, não se acham inferiores, mas sim vencedores por ultrapassarem muitos obstáculos para continuar os estudos, os mesmos trazem consigo o reconhecimento da identidade camponesa.

Torna-se relevante destacamos essa importância do reconhecimento como questão crucial na atualidade. Visto que existe uma evidente necessidade de uma compreensão sobre quem somos. Nesse processo a identidade é vista como capaz

de instituir as características fundamentais dos seres humanos e é adaptada pelo reconhecimento ou ausência dele. Qualquer visão desvirtuada da identidade de uma pessoa pela sociedade pode causar sérios prejuízos a esse indivíduo em forma de opressão ou redução de oportunidades. O devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder às pessoas. É uma necessidade humana vital (TAYLOR, 1995).

No quesito que se refere às dificuldades enfrentadas pelos estudantes para estudar eles apontam que:

É um pouco difícil dar continuidade aos estudos aqui na EJA, à escola é aqui na cidade, acredito que se tivesse uma escola mais perto seria menos cansativo pra nós que moramos no campo porque ainda temos que pegar condução, e coisa são quando está chovendo que o ônibus não roda, aí o jeito é perder aula mesmo (MARIQUITA - ENTREVISTA, 2018).

A estudante aponta a distância da escola como um fator que dificulta a sua continuidade nos estudos, uma vez que na sua localidade não possui nenhuma escola que atenda a modalidade de Jovens Adultos e Idosos, a única opção é se deslocar até a cidade todos os dias para estudar.

A maior dificuldade é ter que me deslocar da minha casa na roça para vim aqui pra cidade. Apesar dessa dificuldade eu tenho o meu objetivo de me formar (MARIANINHA AMARELA - ENTREVISTA, 2018).

Do mesmo modo que Mariquita, Marianinha também percebe que o seu deslocamento para a cidade se torna um fator desmotivador, para a sua continuidade nos estudos, a mesma enfrenta esta dificuldade por ter o objetivo de concluir os seus estudos, essa é a realidade de 90% dos estudantes que moram no campo e estudam no centro urbano. Sobre a trajetória deles até chegar na EJA eles não enfatizaram muito, nem todos conseguiram se expressar, falaram algumas palavras referenciando a sua trajetória.

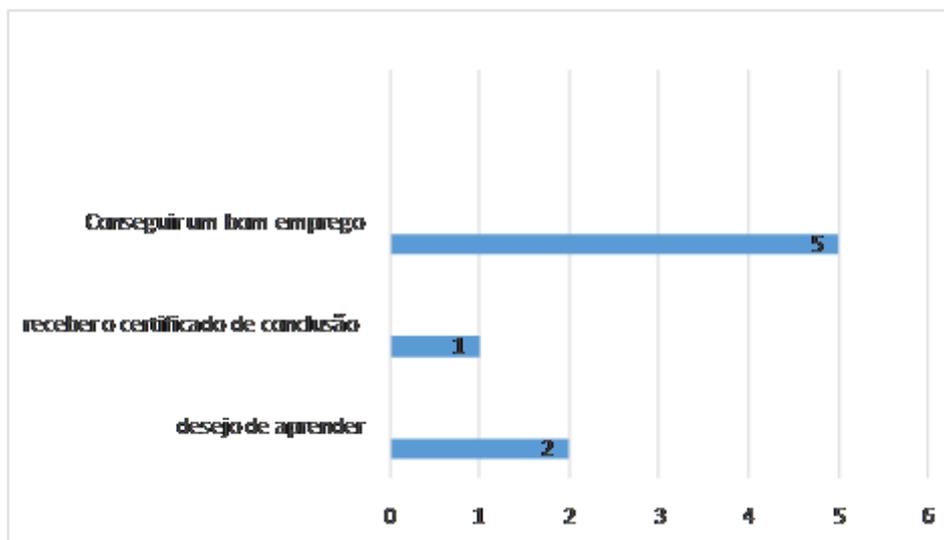
Para chegar aqui não foi muito fácil não, tive que vencer na vida, enfrentei muitas dificuldades principalmente para encontrar emprego, precisei ir para São Paulo a procura de trabalho e chegando lá tive muitas dificuldades por não ter meus estudos, por isso retornei à

escola e pretendo concluir o ensino médio e com fé em Deus cursar minha faculdade (MARIANINHA AMARELA - ENTREVISTA, 2018).

Por ser de família humilde e do campo, sempre tive muitas dificuldades para estudar, a falta de muita coisa na vida me fez começar a trabalhar bem cedo, e como não dava pra estudar porque era difícil na aquela época então sai da escola. Mas hoje estou de volta aos estudos para dar exemplo a minha família, vou ser o primeiro de casa a completar o ensino médio pois nem mãe nem pai nem meus irmãos ainda não conseguiram terminar os estudos. Mas eu sei que se hoje estou aqui na EJA é por conselho de minha mãe que sempre me incentivou a voltar a estudar, ela me ajudou bastante nessa minha trajetória de lutas, mesmo sendo do campo eu também posso crescer na vida e dar orgulho a minha família, conseguirei um trabalho melhor do que o que estou hoje(ALEGRINHO - ENTREVISTA, 2018).

Quanto às razões que contribuíram para que retornassem aos estudos, os estudantes responderam que foi o desejo de aprender, receber o certificado de conclusão do ensino médio uma vez que existe uma exigência no mercado de trabalho que se tenha hoje no mínimo o ensino médio concluído. A maioria afirmou que querem concluir o estudo para conseguir um bom emprego. Para esse público a busca por um emprego melhor é gritante. Vale ressaltar estudantes que expressam o desejo de dar continuidade com os estudos e ingressar em uma faculdade.

GRÁFICO 3: OBJETIVO DOS ESTUDANTES TEREM RETORNADO AOS ESTUDOS.

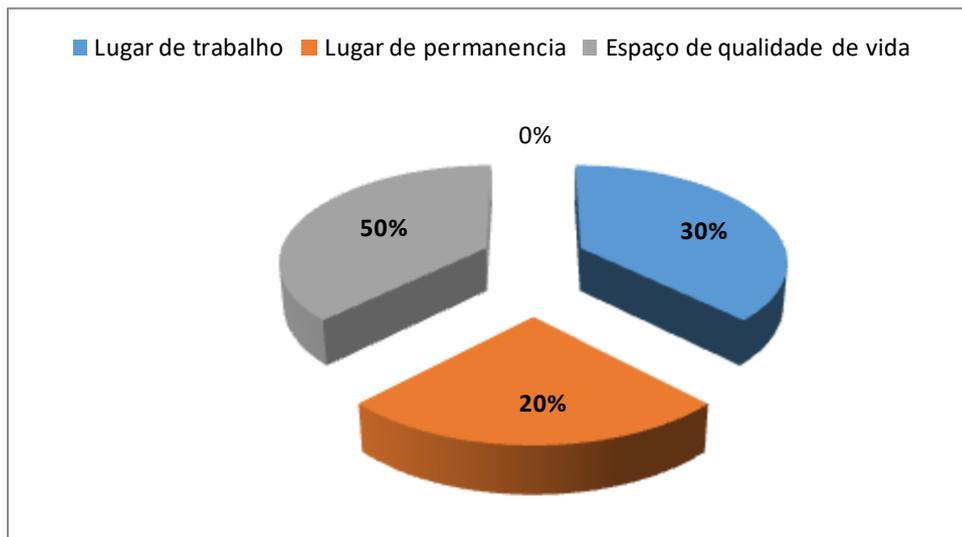


Fonte: Elaborado por Tamires Fernandes, 2018

De modo geral os estudantes que procuram a EJAI para retomarem os seus estudos são pessoas de classe trabalhadora, uma boa parte vive de subemprego ou desempregados, muitos são marcados por uma história de entradas e saídas de cursos anteriores, por diversos motivos. Esses procuram a escola com a vontade de conseguir ter melhores oportunidades de emprego, os mesmos enxergam na EJAI essa oportunidade.

Diante dessas respostas percebe-se que o currículo da EJAI deve-se adequar ao máximo, uma vez que existem objetivos diversos dos estudantes em concluir o estudo, percebe-se que uma parte dos estudantes mais novos tem o interesse de cursar o nível superior dessa forma é relevante que exista uma adequação no ensino, uma vez que estes sujeitos objetivam encerrar o ensino da EJAI para realizar alguma prova de vestibular, ou fazer o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, sobretudo para se inserirem no mercado de trabalho. Contudo o estudante de mais idade tem a perspectiva apenas de poder decodificar as palavras e compreender melhor o mundo ao seu redor. Assim, as indagações sobre percepções sobre o campo indicam:

GRÁFICO 4: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CAMPO



Fonte: Elaborado por Tamires Fernandes, 2018.

Ao serem indagados sobre a visão com relação ao campo apresenta os dados confirmam que 50% dos participantes consideram o campo como *um lugar*

que proporciona qualidade de vida, para se viver bem, com saúde, por apresentar um ambiente mais saudável com um ar mais puro do que o da cidade. Nesse caso 30% dos estudantes consideram o campo como um lugar bom para se trabalhar, embora considerem que o trabalho do camponês tem se tornado desvalorizado, apenas 20% os estudantes atribuem ao campo um bom lugar para permanecerem, todos afirmaram que gostam de serem moradores da zona, mas nem todo tem a pretensão de permanecer. As menções abaixo ilustram os dados:

Minha visão é que o campo é um ambiente onde o homem tem mais possibilidade no trabalho no campo onde todos podem criar os seus animais e ter uma vida muito boa pra se viver (ALEGRINHO – ENTREVISTA, 2018).

Sim! Porque lá é um lugar mais sossegado, mais calmo, eu gosto de morar no campo! Temos mais melhorias de uns tempos para cá, melhorou em muitas coisas, como o transporte que não tinha agora já passa na porta o carro pra vim pra cidade, a energia que não tinha, e um monte de coisas que agora estão melhor (SABIÁ - ENTREVISTA, 2018).

Sim! Porque no campo nós temos nosso próprio alimento. Porque nós mesmo quem plantamos e colhemos e podemos nos alimentar de maneira muito mais saudável do que se alimentam as pessoas da cidade que comem muita comida do mercado e se contaminam com muita química e acabam morrendo mais cedo do que as pessoas que moram lá no campo, por isso que gosto de lá, nós temos uma qualidade bem melhor com alimento mais saudável, com um ar mais puro. Nós não temos escola perto de nossos filhos, mas mesmo assim dá para dar um jeito para todo mundo estudar (AZULÃO - ENTREVISTA, 2018).

Conforme aponta Fernandes (2009, p.140), a essa visão do campo como lugar de vida, onde os indivíduos reafirmam sua identidade cultural, foi estabelecida através da luta pela terra. Assim sendo se torna um dever muito importante da escola do campo considerar todo conhecimento que os alunos trazem do seu dia a dia, que foram adquiridos na sua comunidade para serem discutidos em sala de aula. Mediante a essa valorização de saberes ocorre uma ampliação para diversas áreas de conhecimento, possibilitando assim um ensino transversal, com assuntos que são de suma relevância para a formação dos camponeses e camponesas, com temas culturais, sociais e políticos, assim como questões que envolvam a terra e o meio ambiente.

Quando lhes foi indagado sobre a participação em grupos sociais, todos participam de alguma dimensão religiosa é marcada pela integração com a igreja sete são católicos e apenas um é evangélica. Quatro participam de sindicato e mencionam que nas famílias existem pessoas que integram o sindicato dos trabalhadores rurais (STR). Isso nos leva a observar que há uma boa participação nos grupos sociais principalmente no STR. Os movimentos sociais têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas (GOHN, 2010a).

Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente ele tem os seguintes constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações. [...]. Os movimentos sociais têm nos direitos a fonte de inspiração para a construção de sua identidade (GOHN 2010b, p.14)

Diante deste contexto podemos destacar um número majoritário de mulheres negras, três trabalhadoras da zona rural e estudantes da EJAI. Percebemos que as mulheres têm um papel categórico na disposição do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais. Assim inferimos que a luta pela terra e a reforma agrária não podem ser entendidas sem considerar a participação das mulheres.

Diante desta realidade percebe-se, uma relevância de inserir na turma da EJAI diálogos sobre gênero, raça, bem como o campesinato. Para tanto se pode propor um trabalho para ser desenvolvido em parceria, com programas de desenvolvimento municipal, e o movimento sindical, haja vista que no próprio sindicato já tem a Secretaria de mulheres, com a criação desta secretaria dentro dos sindicatos, com as comissões de mulheres nas localidades rurais, pode se pensar em fomentar discussões que tratem sobre o processo de sindicalização das mulheres rurais.

A sanção de novas propostas como está, a secretaria poderá desenvolver um papel de grande relevância no intuito de valorizar a participação das mulheres nos sindicatos, de modo a aumentar e garantir a participação das mesmas. Assim

também com o apoio de outras parcerias visando a melhoria das condições de vida e de trabalho para a categoria.

Também problematizamos como se relaciona o estudante camponês da EJAI com a escola na cidade. Subsequente aos pontos que retratavam o campo bem como a relação deles com o meio em que vivem, pode-se conhecer ainda por intermédio das conversas, bem como da aplicação do questionário as suas visões sobre a relação dos sujeitos com a escola. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa afirmaram que se identificavam com os todos, no entanto apenas alguns dão ênfase ao campo, inclusive destacaram docentes que lhes dão incentivos para que possam continuar os estudos.

Aqui existe sim, professores que falam do nosso campo, que fala de lá pra passar os assuntos, fala da paisagem do lugar como um espaço bom de se viver. Agora tem uns que não falam nada não, não diz do campo nem de nada de lá não, só chega na sala e manda nós fazer as atividades, para estudar pra prova pra vê se n'ós consegue passar pra tirar uma nota boa (AZULÃO - ENTREVISTA, 2018).

Tem até uns professores que fazem uma associação entre o campo e a cidade, aí é bom porque nós podemos conversar sobre o que nós sabemos de lá da roça, mas as vezes quando o assunto é muito complicado pra entender nós fica tudo é boiando mesmo (risos)(GARÇA - ENTREVISTA, 2018).

É pouco mesmo os professores que falam da nossa realidade do campo, ou que procura ensinar com os exemplos de lá do campo, mas tem a professora de geografia que fala sempre das coisas de lá do campo, e tem também o professor de história de vez em quando traz uns exemplos pra nós sobre o campo, mas só lembro desses dois professores mesmo viu, os outros são mais de só dá o assunto mesmo de falar só do que eles planejaram pra passar pra nós aqui na sala e só (MARIANINHA - ENTREVISTA, 2018).

As entrevistas indicam que são poucos os professores que se preocupa em atrelar as ideias do contexto aos assuntos que lhes são dados. Essa vinculação com a realidade da zona rural é que pode permitir que a educação do campo aconteça, uma vez que ao ser levado em conta os conhecimentos, a tradição, a cultura, amplia-se a visão do sujeito camponês.

Não podemos negligenciar que os estudantes possuem suas próprias vivências, e experiências as quais foram adquiridas em suas localidades, tendo em vista que os mesmos possuem suas maneiras de se comunicar e perceber o mundo.

Diante dessa relevância o docente que não valorize essas especificidades do estudante camponês, não abordará os assuntos adotando um admissível currículo estabelecido unido a estes sujeitos, porém se não for assim o professor continuará professando a dialética atribuída pelo sistema de ideias dominantes que não os representam.

Foi perguntado aos estudantes se os mesmos já passaram por algum constrangimento ou preconceito na escola por serem estudantes do campo, nesse sentido eles disseram que:

Não, muito pelo contrário meus colegas até me ajudam na sala de aula com algumas dificuldades que apresento em alguma matéria.
(MARIANINHA - ENTREVISTA, 2018).

Marianinha descreve que não enfrentou nenhum tipo de constrangimento por parte dos colegas de sala, pelo fato de ser moradora do campo, ainda enfatiza que já recebeu ajuda e incentivo por parte dos mesmos.

Eu lembro que já passei sim, com uma pessoa que ficava tirando sarro da minha cara porque eu vinha da roça, às vezes a farda chegava suja se fosse dia de chuva, aí já era hora de esculachos, devia ser mesmo porque eu sou do campo porque não se via isso com os outros alunos não, eu fiquei muito bravo por isso (AZULÃO - ENTREVISTA, 2018).

Ao contrário do que foi deposto por Marianinha, Azulão fala que já passou por constrangimento na escola da cidade, por ser estudante do campo. O que causou nele uma indignação em entender que os demais estudantes não eram percebidos da mesma forma. Apenas um estudante relatou já ter passado por algum tipo de constrangimento por ser do campo, os demais disseram que numa passaram por situações deste tipo.

Os estudantes também se posicionaram quanto à educação que está sendo oferecida na escola, se é levada em consideração a cultura e da identidade do povo camponês, se o currículo da escola se adequa a este perfil.

Aqui no colégio sempre tem aulas que falam sobre o campo, principalmente a disciplina de geografia. Eles falam também da festa junina que no campo é muito melhor do que na cidade, a comida também tem muitas coisas boas para fazer para as pessoas (SABIÁ - ENTREVISTA, 2018).

A escola respeita a nossa cultura (MARIANINHA AMARELA - ENTREVISTA, 2018).

Sabiá destaca em sua fala a disciplina de Geografia que trás assuntos que abordam a representação do meio rural, bem como a cultura existente. Marianinha afirma que a escola na cidade tem respeitado os costumes e as tradições do homem e da mulher camponeses.

Dessa forma o princípio pedagógico *do papel da escola* enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana compreende que o currículo escolar deve contemplar as especificidades dos alunos de maneira a propiciar a emancipação dos sujeitos do campo, gerando assim uma amplitude do conhecimento através das experiências dos alunos. Esse princípio se relaciona com a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, uma vez que todas as pessoas podem ampliar seus conhecimentos (NASCIMENTO, 2004).

As entrevistas também atentam para um respeito a identidade dos estudantes do campo, e a possibilidade de valorizar a cultura camponesa por meio do ensino. O conhecimento escolar precisa abarcar e valorizar a diversidade cultural, isto significa, incluir no currículo a cultura dos povos do campo, para que seja superada a construção histórica das diferenças e das identidades. Em destaque a fala abaixo:

Em minha opinião a educação oferecida aqui pela escola respeita e também contribui muito com nós do campo, principalmente nos conhecimentos sobre a cultura, nas matérias de geografia fala muito do campo. Cada dia que passa conhecemos um pouco mais o valor que o homem do campo tem, até porque a maioria dos alimentos vem das mãos do homem do campo (ALEGRINHO – ENTREVISTA, 2018)

Outros destaques da entrevista apontam sobre a relação dos estudantes com a zona rural e com a agricultura. Depois de procurar entender como sucede o convívio dos estudantes com a escola na cidade, indagamos sobre essa relação. A menção abaixo ilustra bem o descrito:

Eu tenho orgulho de ser morador do campo porque o campo traz a pura beleza da natureza e na cidade as coisas são mais perigosas por isso eu tenho orgulho de ser morador do campo, um lugar calmo de se viver, pode até faltar emprego lá, mas uma coisa que não falta lá é a paz, o sossego (ALEGRINHO – ENTREVISTA, 2018).

Nesta afirmação pode-se perceber a aceitação da identidade camponesa bem como a valorização do seu lugar de pertença. A identidade camponesa é uma grande característica da vida do homem e da mulher do campo, uma vez que os mesmos têm orgulho em dizer que são moradores da zona rural e enobrecem o lugar de onde vem.

Compreende-se que a identidade é definida pelas diferenças simbólicas. É o que auxilia nas relações sociais, justamente pela identidade ser marcada pelas diferenças, parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (KATHRYN, WOODWARD 2000). Como ainda acontece com o pensamento de moradores da sede e da zona rural. Deste modo a diferença é marcada em relação à identidade através de sistemas classificatórios que imprimem princípios simbólicos por meio de exclusão.

Procurou-se saber se os estudantes têm algum envolvimento com a agricultura.

Eu ajudo a minha mãe e o meu pai na roça, é muito cansativo e não tem mais pessoas para ajudar. Porque hoje em dia é muito difícil encontrar alguém que queira trabalhar na roça. As pessoas não estão querendo não, mesmo sendo pago, elas acham que é muito pouco, e agora então como bolsa família as pessoas não querem mesmo mais ir dá um dia de trabalho na roça, aí pra eles não ficarem sós eu ajudo (MARIANINHA, ENTREVISTA, 2018)

Eu não tenho roça não, mas planto próximo da minha casa no terreiro, só algumas hortaliças. Mas minhas irmãs tudo planta na roça. (GARÇA – ENTREVISTA, 2018).

Diante dos posicionamentos destes estudantes compreende-se que a agricultura familiar na cidade de Castro Alves ainda conserva uma lógica parental e de tradição ancestral. Primeiro produzir seu alimento, contudo é perceptível que a maioria cultiva em pouca quantidade, e são poucas as espécies, fazendo com que os mesmos ainda necessitem de comprar na feira livre da cidade. Esta é a realidade percebida em muitas das pequenas propriedades rurais desta cidade. O caminho de ir à feira aos sábados torna-se obrigatório, não para vender os produtos, mas para comprar os mantimentos necessários para alimentar as famílias. A lógica capitalista

faz com que as famílias castro-alvenses percam sua diversidade de plantas levando-as a uma alimentação deficiente. O que ocasiona também a perda da qualidade nutricional dos seus produtos. No capítulo posterior a este, traremos as considerações alcançadas nesta pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa teve por objetivo analisar como os estudantes da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) percebem a identidade camponesa na dinâmica de suas trajetórias em uma escola situada no município de Castro Alves-BA. Este estudo permitiu enxergar uma oportunidade de sintetizar um conjunto de conhecimentos que demarcam a identidade camponesa e a EJAI, campo que está compreensível a todos, porém muitas vezes de forma dispersa. Deste modo procura-se proporcionar uma articulação de uma conjuntura com múltiplos aspectos e possibilidades, entretanto compreendemos que a nossa investigação não está finda, mas, que a mesma poderá contribuir com pesquisas vindouras, assim como poderá ser estendida por intermédio de novas pesquisas.

As análises da trajetória de vida dos estudantes da EJAI possibilitaram maior percepção acerca dos principais fatos que marcaram essa história, em teor da categoria da identidade camponesa no município bem como na própria escola. De modo que avançamos na perspectiva de valorização dessa identidade campesina, no âmbito escolar. Por meio destas análises inferimos que ainda existem inúmeros desafios que impossibilitam ressaltar a caracterização do sujeito do campo, bem como a personalização da realidade dos mesmos, uma vez que a escola na cidade se constitui para estes sujeitos, um espaço de muitos embates que necessitam ser superados.

Compreendemos que a escola que recebe estes sujeitos do campo precisa criar algumas maneiras de se pensar: 1) a relação dos estudantes com o trabalho; 2) os currículos, a partir dos modos de vida desses estudantes. Sendo que a escola na cidade tem uma grande influência no modo comportamental dos estudantes que ao retornarem para suas casas levam consigo uma forte influência do que se é ensinado; 3) a formação da identidade campesina tem sido algo complexo de ser trabalhado, sobretudo na escola que não é se constitui como “do”campo, mas que

recebe estudantes da zona rural, por tanto a categoria identidade tem sido abordada com uma certa distância, no caso específico da EJAI.

Desafios a vista com o recebimento de uma formação de pacote pronto, cujo currículo não representa a realidade do estudante camponês. Considerando o contingente de estudantes que estão matriculados na EJAI, entendemos que para atender esse público torna-se extremamente necessário que o currículo seja repensado. Compreendemos que o ensino estudante da EJAI precisa ser repensado e reconfigurado desde sua matriz curricular, até mesmo a forma em que o docente imprime esse ensino em sala de aula, trazendo ponderações sobre suas vivências na busca de promover a melhoria de vida desses sujeitos, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

Perante esta necessidade de transformação, as reflexões sobre a EJAI devem ser expandidas, de modo a trazer ponderações sobre seus métodos como um todo, de maneira a valorizar junto aos estudantes suas histórias bem como o seu modo de vida. Inferimos que a EJAI no município de Castro Alves-BA ainda está longe de impetrar uma educação que atenda as especificidades dos sujeitos do campo, uma vez que os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos à realidade daqueles sujeitos.

Como desafios na atualidade, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla as especificidades e os princípios da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma vez que a organização de tempos e espaços pedagógicos da EJAI implicam no diálogo dos sujeitos na diversidade e no respeito as identidades. A atual BNCC apaga totalmente a possibilidade de se gerir um currículo da EJAI com perfil identitário implicado com as especificidades necessárias, e distancia ainda a possibilidade de uma construção coletiva. Onde possa atuar com a participação dos estudantes, dos professores, bem como os Movimentos Sociais, enfim, daqueles que fazem a EJAI acontecer.

Diante desse pressuposto o currículo da EJAI precisa reconhecer os educandos como sujeitos culturais e sociais, assim como respalda a LDB 9394/96, que os estudantes chegam ao espaço escolar com “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia” (ARROYO, 2005) podendo expressar seus saberes. No que tange a formação do currículo da EJAI é notório

que a construção de um currículo sem a participação ativa dos sujeitos, poderia estabilizar estes sujeitos os deixando na mesma posição que ao longo dos anos a eles sempre foi reservado “marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...” (IBIDEM, p.221).

Como proposta futura de estudos, em diálogo com Paulo Freire (2001), afirma-se que a educação de adultos (EJA) é melhor percebida quando a situamos hoje como educação popular. Diante da relevância do tema desta pesquisa compreendemos que os dados adquiridos servirão para evidenciar a importância de maiores aprofundamentos por meio de futuras pesquisas a respeito da identidade camponesa na EJA na perspectiva da educação popular.

8. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda. SANTOS Sônia Maria. CARVALHO Waldênia Leão. **Educação de Jovens e Adultos e Educação do campo**: um diálogo para o fortalecimento de direitos do trabalhador/a camponês(a). 2010.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos/** organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – 4.ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAJOIT, G., & Franssen, A. (2007). O trabalho, busca de sentido. In O. Fávero, M. P. Spósito, P. Carrano, & R. R. Novaes. (Orgs.), *Juventude e contemporaneidade* (93-23). Brasília: UNESCO. (Publicado originalmente em 1967).

BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro : J. Zahar. 2005a. *Identidade* : entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro : J. Zahar. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: **Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 68/2011 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94.** – Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 103 p.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).** *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação – **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

CALDART, R. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** In.: **SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo.** Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDEIRA, Teresa. Uma incursão pelo lado não respeitável do trabalho de campo. RJ. 1980. **IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS)** 26p.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:** panorama dos últimos cinquenta anos. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, v. 15, n. 2, p. 45-66, jul./dez. 1998.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola.* São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARNEIRO, M. J. **Juventude rural: projetos e valores.** In: **Abramo, H. W.; Branco, P. P. M. (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CASTRO ALVES/BA. **Plano Decenal de Educação do Município de Castro Alves – BA-2010 – 2020.** Lei nº 629/2009.

CASTRO ALVES/BA. **Proposta Curricular do Ensino da Educação de Jovens e Adultos.** Ano 2010.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar: causas e consequências.** Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf?](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf) Acesso em 19/11/2010.

CIAMPA, A. C. (1977). **A identidade social e suas relações com a ideologia.** São Paulo. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Editora Brasiliense.

CIAMPA, A. C. (1990). **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais-novos sujeitos. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos/** organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – 4.ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELGADO, Paulo (2008). **Crianças e acolhedores: Histórias de vida em famílias.** Porto: Profedições.

DUBAR, C. (1997). **Para uma teoria sociológica da identidade. Em A socialização.** Porto: Porto Editora.

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

FERRARI, S. C. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2011. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf.](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf) Acesso em 11/11/2001.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez, 1983.

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

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

- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. Cortez. São Paulo, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.
- FRIGOTO, G. (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em Educação**. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1995.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: A construção da cidadania dos Brasileiros**. Edições Loyola. São Paulo. 1995.
- GONH, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- GROSSI, P. K. (2001). Por uma nova ótica e uma nova ética na abordagem da violência contra mulheres nas relações conjugais.
- HABERMA.S, Jurgen 1988 – Teoria de la acción comunicativa. Madrid, Taurus, Vol II
- HADDAD, Sérgio. **Direito à Educação**. In CALDARTE, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P;
- FRIGOTO, G. (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular**, 2012.
- HALL, S. (2011). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A.
- HALL, Stuart. (2000) **Dísporas ou a lógica da tradução cultural**. (Trad. Elizabeth Ramos) Conferência de abertura, VIII Congresso da ABRALIC Associação Brasileira de Literatura Comparada. Salvador, mimeo, 14 p.
- HORNBURG, N. SILVA, R. da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Vol. 3n. 10 - jan.-jun./2007.
- MAIRESSE, Denise. **Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa**. In: **FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 259-271.

- MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Ed. Record. Volume 1.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta** In.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?**.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. EDUFAL, 1999.
- NASCIMENTO, C.G. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG**, v. 12 nº 3, maio/junho, 2002. pp. 453-469.
- PAIVA, C. H. A. et al. **A cooperação técnica Opas -Brasil na formação de trabalhadores para a saúde (1973-1983)**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.13, n.3, dez. 2008. Disponível em:. Acesso em: 12 mar. 2007.
- PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 2, n. 2, p.135-148, jul./dez. 1999**.
- PELICIOLO, Lucivana. **Educação do Campo: perspectivas e realizações nas escolas estaduais localizadas no município de Cascavel**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em História da Educação Brasileira do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná em 29 de março de 2008.
- RODRIGUEZ, Lída Mercedes. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: Políticas de Melhoria ou de Transformação; Reflexões com vistas à VI CONFINTEA**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 14, nº 41 – Rio De Janeiro – May/Aug. 2009.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega, (orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Universidade Federal da Bahia, Salvador: EDITORA, 2010.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política - 41. Ed. Revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**, v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVESTRO, M. L.; ABRAMOVAY, R.; MELLO, M. A.; DORIGON, N. C.; BALDISSERA, I. T. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: EPAGRI; Brasília: NEAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte, 2006.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **O povo e o poder**: a partilha do poder local e o desenvolvimento de Castro Alves/BA. (Dissertação de Mestrado). Santo Antônio de Jesus/BA: Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DCH Campus V), 2008.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. **Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: UFSC, 2006.

TAYLOR, Charles. **Para uma Ética do reconhecimento**. Ed Loyola. SP 1995.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. **A contribuição da Geografia na construção da educação do campo**. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (Org) Experiências e diálogos em educação do campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. -edisciplinas.usp.br – SP. 2000.

APÊNDICES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa com os Estudantes da Educação de Jovens Adultos – EJA. Este trabalho de pesquisa respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução nº 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: Identidade do sujeito do campo na perspectiva dos Jovens e Adultos e idosos –EJAI.

Pesquisadores responsáveis: Professor orientador Carlos Adriano da Silva Oliveira e Tamires de Souza Fernandes graduanda do curso de Licenciatura em Educação do campo com habilitação em Ciências Agrárias.

Esta pesquisa tem como objetivo **analisar como os estudantes da Educação de Jovens Adultos percebem a identidade camponesa na dinâmica de suas trajetórias e no contexto escolar.** A metodologia consiste em **Uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionário, análise documental e realização de entrevista.** 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:

Amargosa – BA, 2018.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do participante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

TERMO AUTORIZAÇÃO PESQUISA

Prezado Diretor/a do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves

Venho por meio deste, solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves. Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada, Identidade do sujeito do campo na perspectiva dos Jovens Adultos e idosos da EJA de uma Escola na cidade de Castro Alves-BA vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB/CFP. A presente pesquisa tem como foco de investigação analisar como os estudantes da Educação de Jovens Adultos e Idosos percebem a identidade camponesa na dinâmica de suas trajetórias e no contexto escolar. A pesquisa tem como responsável a discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Tamires de Souza Fernandes, e tem como orientador o Professor da UFRB Carlos Adriano da Silva Oliveira. Nossa atividade de pesquisa consistirá em aplicar um questionário aos alunos da Educação de Jovens e Adultos -EJA do noturno. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização da pesquisa. Certa de contar com a colaboração de V. Sa. Agradeço antecipadamente.

Amargosa, 09 de novembro de 2018.

Atenciosamente,

Carlos Adriano da Silva Oliveira Professor da UFRB (Orientador da pesquisa)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Roteiro de questionário direcionado aos estudantes da EJA do colégio Polivalente de Castro Alves.

Eixo 1: Relato de um percurso de vida no campo.

Qual a sua idade?

De 15 a 20 ()

De 20 a 40 ()

De 40 a 60 ()

De 60 a 80 ()

De 80 a 100 ()

Como você se define: Masculino ()

Feminino ()

Onde você mora? Cidade ()

Campo ()

Qual a sua profissão?

Você gosta de morar no campo? Por quê?

Qual a sua visão do campo?

Você gosta de ser identificado na escola como morador do campo? Sim ()

Não ()

Justifique sua resposta.

Tem envolvimento com a agricultura? Sim () Não ()

Eixo 2- identidade campesina no contexto escolar.

Com qual idade começou a estudar?

Já precisou interromper os seus estudos? Por quê?

Porque você escolheu a EJA como modalidade de Ensino?

Quais as dificuldades você enfrentou para estudar?

Você recebe algum incentivo para continuar os estudos por parte dos profissionais de escola? De qual forma?

Como você se sente estudando em uma escola na cidade?

As aulas e o material didático correspondem com a sua realidade?

Sim () Não ()

Qual a trajetória que você fez para chegar até aqui?

Qual a sua perspectiva quando concluir os estudos?

Você já passou por algum constrangimento na escola por ser do campo? Qual?

Em sua opinião, a educação que está sendo oferecida na escola considera a cultura do povo do campo? De que forma?

Agradecemos às contribuições...