

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E ADULTOS: avanços e possibilidades no município de Aparecida-PB

Edna Oliveira da Paz

UFPB – Universidade Federal da Paraíba – edinha.paz@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as políticas públicas da educação no campo no Município de Aparecida no Estado da Paraíba, tendo como objeto de análise a sua implementação destinadas aos jovens e adultos, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, especificamente em seu Eixo III – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Resultado de estudos realizados sobre Educação do Campo, analisando avanços, limites e desafios, com a pretensão de promover uma reflexão teórica sobre a prática da implementação do tema em estudo.

Objetiva é apresentar de modo sucinto a situação dessa modalidade educacional no município, fazendo uma correlação com o que diz autores como (COSTA, 2006); (PIERRO; MOLINA, 2004); (CALDART, 2012), (FREIRE, 1987;1996) e tantos outros que tratam da temática. Esse trabalho se caracteriza em uma pesquisa bibliográfica e de campo. A coleta de dados se deu em uma escola municipal de Aparecida-PB. Portanto é uma pesquisa bibliográfica e documental, que reflete as minhas considerações enquanto profissional da educação de jovens e adultos, pois considera a concepção de mundo do pesquisador buscando compreender fenômenos vivenciados pelos sujeitos, considerando assim sua interpretação sobre o objeto estudado. Com o trabalho pretende-se contribuir com essa modalidade, relatando a situação da EJA denunciando alguns de seus problemas, bem como trazendo reflexões e proposta de superação dos desafios encontrados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Escola, Educador.

Introdução

Num país onde o processo de urbanização teve seu apogeu na década de 1970, pode-se dizer que a educação da população rural não se desenvolveu da mesma forma, ou ao mesmo tempo, que a urbana. Pensada a partir de referências da realidade urbana, a educação da população rural desenvolveu-se sem que fosse valorizada a riqueza da diversidade que o Brasil comporta, a exemplo da cultura regional, da economia, da religiosidade, das concepções e olhares sobre o mundo. Em termos históricos, nossa escolarização sempre foi um privilégio de poucos, sobretudo das elites, que dominam e que detém os meios de produção. A educação no campo, “cuja referência dominante continuava a ser a cultura urbana” (Di PIERRO & ANDRADE, 2004, p. 253), apresentava a constatação mais corriqueira de que a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora.

Sendo assim, o tema trabalhado nessa pesquisa são as políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos no Município de Aparecida, no Estado da Paraíba.

As primeiras políticas públicas de educação destinadas à população do campo remontam ao período Colonial, por ocasião da vinda da família real ao Brasil, orientadas à formação profissional: a Carta Régia de 25 de junho de 1812 estabelece o ensino agrícola, com a criação do Curso de Agricultura da Bahia. De acordo com Calazans (1982), em 1875 foi fundada, como ensino regular e oficial, a “Imperial Escola Agrícola da Bahia”, com fins

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

profissionalizantes. No mesmo período, outras escolas foram criadas, em Pelotas/RS, Piracicaba/SP e em Lavras/MG com as mesmas finalidades.

No início do século XX, para conter o movimento migratório e melhorar a produtividade no campo, surgem novas iniciativas por uma educação voltada para as populações rurais, ou seja, ainda motivadas essencialmente por interesses econômicos. Em 1910, são criados os Patronatos Agrícolas, destinados aos jovens pobres das regiões rurais e das cidades, fornecendo mão de obra para o campo, ensinando somente os conteúdos de instrução primária e cívica, além de noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária (SOARES, 2002). Segundo a autora, “a perspectiva salvacionista dos patronatos, prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo” (SOARES, 2002, p. 55).

Partindo então desse contexto, nossa problemática de pesquisa questiona as políticas públicas dentro da Educação de Jovens e Adultos do Campo, esse trabalho visa analisar a implementação das políticas públicas para a educação do campo destinadas aos jovens e adultos, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, especificamente em seu Eixo III – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Para tanto, a pesquisa será efetuada um levantamento geral de projetos, documentos, dados estatísticos e informações sobre o funcionamento do Programa no Estado da Paraíba.

Como as políticas públicas e a formação de professores tem contribuído de forma significativa na educação do Jovens e Adultos do campo no município de Aparecida, no Estado da Paraíba?

A educação era um privilégio das camadas mais ricas da sociedade e esta determinava a não existência de vontade por parte dos governantes em oferecer o direito aos camponeses que estavam condenados ao analfabetismo e à exploração (Calazans, 1981). Tal realidade, somada aos direcionamentos desta investigação, delinearam o objetivo geral da pesquisa que se constitui em:

O presente projeto pretende analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no Estado da Paraíba, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo.

Relacionado diretamente os objetivos específicos:

- Identificar e sistematizar todas as ações presentes no eixo III do Programa Nacional de Educação do Campo no Estado da Paraíba.
- Analisar os perfis dos educadores e educando da Educação de Jovens e adultos;
- Analisar, segundo aqueles indicadores, a implementação do Programa no município de Aparecida - PB

Para atender tais objetivos, os caminhos metodológicos que trilhamos se baseiam na pesquisa documental e bibliográfica. Para desenvolvimento do objetivo proposto, o trabalho de pesquisa envolverá a revisão documental junto aos bancos de dados dos órgãos oficiais responsáveis pelas publicações de leis e demais marcos legais, programas, ações e indicadores educacionais, a saber: Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEEPB).

A revisão documental alcançará, ainda, as principais instituições e órgãos não-governamentais considerados parceiros na construção das políticas públicas para as populações residentes no

campo, de modo mais específico, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura, Federação dos trabalhadores na agricultura no Estado da Paraíba, Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Será realizada também uma coleta de dados dividida em dois momentos. O primeiro deles consiste na coleta das informações que estão disponíveis nos sites oficiais que apresentam as indicações sobre as ações implementadas na modalidade EJA no âmbito do PRONACAMPO. A análise deve compor um retrato do Programa no Município de Aparecida, no Estado da Paraíba. Neste segundo momento os perfis dos educadores do Programa serão considerados para análise e será realizada uma coleta de dados *in loco* nesse município.

Tais indicadores têm por principal função aferir os resultados do programa, medindo os graus, as quantidades e os níveis de qualidade com que as metas programáticas estão sendo cumpridas (DRAIBE, 2001). A capacidade técnica, os recursos materiais e humanos e a forma de monitoramento do programa são exemplos de categorias para os indicadores.

A discussão, então, considerando o período 1945 e 1960 em que foram implementadas campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinados aos jovens e adultos, a maioria dos quais assumiu caráter assistencialista, por considerar a população do campo inculta, atrasada e desajustada. (Di (PIERRO & ANDRADE, 2004). Inserem-se, neste contexto, o Projeto Aldeia Rural, implantado pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1945; o Serviço Social Rural – SSR criado em 1955; as campanhas realizadas pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR.

Nesse transcurso histórico, a educação continuou negando a existência da diversidade do meio rural brasileiro, pois a escola estava condicionada às intencionalidades capitalistas, conforme observado nas Constituições de 1934 a 1969. Assim, partido dessa breve contextualização, organizamos o estudo deste artigo em três sessões, iniciando com o debate dos documentos que legitima a Educação de jovens e adultos, A EJA e a educação do campo são marcados por lutas e conquistas históricas, no campo da educação com a prática social, e têm na emergência das massas, no processo de democratização da sociedade brasileira FREIRE, (1996), um dos seus pontos de convergência. No percurso da história da educação brasileira encontramos referências ao descaso para com esses segmentos, tratamento que os aproxima no que tange às políticas públicas e revela, por sua vez, a não prioridade da educação como um todo para um país essencialmente agrário.

Em outro momento será abordado o perfil do Educador da EJA, que tem um papel fundamental no processo de construção dos conhecimentos. Ele é o mediador entre o aluno e os conteúdos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras, pois, segundo Paulo Freire a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996; p.11), o que possibilita perceber em tudo o que se aprende não está no mundo por acaso ou naturalmente, e o cotidiano do qual se faz parte está aí desde todo o sempre, é histórico e cultural.

Por último analisaremos o perfil do educando da EJA, ao tratar desse assunto, Dias et al. (2005, p. 65) explicita que os sujeitos da EJA “são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem”. Contraditoriamente, esses trabalhadores são desvalorizados, discriminados e estigmatizados por fazerem parte de um grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos, muitas vezes, da vida social por não dominarem as habilidades de leitura e escrita. Percebemos ainda que é cada vez mais reduzido o número de jovens e adultos que efetivamente frequentam a EJA e que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. Certo é que o histórico de inserções e

constantes interrupções no ensino regular ou na EJA é comum, principalmente, em relação aos mais jovens.

1. O que legitima a Educação do Campo de Jovens e Adultos

Somente na Constituição de 1988 que a educação é proclamada como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. Assim, mesmo sem fazer referência direta e específica ao ensino rural no corpo da carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, como se observa no artigo 28 da Lei nº 9394/96:

Art. 28. 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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. *(Parágrafo único acrescido pela Lei nº 12.960, de 27/3/2014)*, BRASIL, (2017)

Na resistência à ditadura e na transição democrática, os movimentos sociais do campo foram construindo alternativas educativas, dentre estas a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Escolas Famílias Agrícolas, Cirandas, Escolas Itinerantes e Escolas dos Assentamentos, Programas de Alfabetização de Seringueiros e o Movimento de Educação de Base.

No entanto, é a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esses movimentos englobarão sob o conceito de educação do campo, associado à produção da vida, do conhecimento e da cultura campesina, apontando ações para a escola e para a formação de educadores.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, de forma a contemplar a relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais. Ainda sobre essa concepção, Arroyo (1999) afirma que a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações. Molina (2004) reitera que os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam-se um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação.

Como uma das consequências da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 2001, o Conselho Nacional de Educação realizou uma série de encontros e debates que resultaram na apresentação e aprovação do Parecer 36/2001, com as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo.

Enfatiza-se, assim, a necessidade de construção de políticas educacionais com vistas a superar as desigualdades. Dados do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 2014) revelam que a média de anos de estudo da população brasileira é de 7,9, sendo 5,1 anos na área rural e 8,4 anos na área urbana; O analfabetismo, que foi reduzido de 11,1% da população em 2005, para 8,7% em 2012, ainda permanece em um patamar elevado e com distribuição desigual. A incidência, em 2012, foi de 21,1% apenas na área rural. Os números sobre o Ensino médio também indicam a persistência da desigualdade educacional. A parcela de jovens de 15 a 17 anos cursando o ensino médio, em 2012, foi de 41,3% em área rural e 56,6% em área urbana.

Parte relevante do movimento da Educação do Campo tem-se voltado para a redução das desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. (Molina, Montenegro, Oliveira, 2009, p.4).

À medida que cresce e se espalha a partir da prática de diferentes sujeitos, representados pelos movimentos sociais, povos ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares e beneficiários da reforma agrária, o movimento camponês vai impondo novas questões aos espaços escolares nos quais se desenvolve.

Respondendo a estes movimentos, o Ministério da Educação lançou, em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, com o escopo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e o Distrito Federal na construção de uma política destinada aos povos do campo. Nesse sentido, o programa em questão está centrado em ações que valorizam e potencializam a identidade dos sujeitos que atuam neste contexto social, de forma a garantir o acesso de crianças, jovens e adultos camponeses ao conhecimento.

Dentre as ações apresentadas no Eixo III, destinado à Educação de Jovens e Adultos, objetiva apoiar as redes de ensino para a ampliação da oferta desta modalidade com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do programa Saberes da Terra e o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.

Uma política pública necessita, desde logo, da adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público para sua realização. O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 é explícito em determinar que os entes federados – a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios – organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Especificamente sobre o PRONACAMPO, a União oferece apoio técnico e financeiro aos demais entes federados para a implementação das ações do programa. Podem ser muitos os exemplos de desobediência àquele mandamento constitucional, mas é suficiente e apropriado referir à falta de colaboração por parte dos gestores de alguns municípios.

Levantamento de dados junto à Coordenação Geral de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, revela a ausência da parceria da União com os Governos municipais da Paraíba, e em especial no sertão na realização do Programa Nacional de Educação do Campo. A história demonstra que o principal motivo que leva ao desencontro de políticas públicas são as diferenças partidárias, gerando competição político-eleitoral entre os governos das diferentes instâncias.

2. Perfil do Educador da EJA no Município de Aparecida-PB

Podemos considerar que as dificuldades educacionais no que tange as leis que legitima a educação de jovens e adultos foram parcialmente superadas, ou seja, o descaço que pairava com a falta de políticas públicas em meados do século XX, ganham nas últimas décadas contornos de uma educação universalizada, chegando no campo e nas periferias do país um contingente significativo de abertura de escolas e conseqüentemente a ampliação da oferta de vagas dessa modalidade. Porém é importante relatar que a ampliação das vagas na Educação do campo para a EJA não acompanhou no mesmo ritmo os avanços da lei. Muitos são os obstáculos a serem superados, dentre estes um especialmente merece um olhar mais específico, para ser analisado. Referimo-nos aqui da questão da qualificação e as condições de trabalho dos educadores, pois se nos grandes centros urbanos existem disparidades e diferentes tipos de educação no município de Aparecida, não é diferente. Mesmo assim, no que se refere ao perfil do educador da educação de jovens e adultos do campo, ocorreram mudanças significativas nas últimas décadas. Se antes esse perfil era caracterizado por um tipo de professor com pouca ou quase nenhuma qualificação, muitos semianalfabetos, ocupando cargos temporários, pois essa função representava para os administradores da prefeitura “cabides” de empregos.

É desafiador para o mestre a missão de motivar o educando a ser autônomo, crítico, protagonista das decisões da sociedade e do ambiente de que faz parte. Segundo Freire:

“ A prática pedagógica da sala de aula, não deve ser pensada para o educando, mas com o educando, ele pode e deve apresentar o que de fato é para ele importante aprender. Dessa forma, o educando deixará a posição de oprimido assumindo a libertação, caso a deseje. Freire (2011, p.48).

Hoje, porém, no que se refere à formação do educador, a situação é completamente diferente, o que temos é um quadro de professores efetivo, concursado com graduação e pós-graduação em suas respectivas áreas de atuação. Isso, no entanto embora signifique um grande avanço, é fruto da diminuição do número de alunos do município e com isso, parte desses profissionais efetivos foram remanejados, ocupando os espaços no turno da noite fazendo surgir novos e diferentes problemas. A nível de exemplo, podemos citar que parte significativa desses profissionais trabalham geralmente três turnos e chegam a sala de aula, cansados, esgotados e muitas vezes estressados da labuta diária imposta por outras funções nos turnos da manhã e da tarde, ficando secundarizada a função de verdadeiramente educar. Ressaltamos a forma como a modalidade é encarada, com multisseriados, o que traz inúmeras conseqüências nas aprendizagens dos alunos, de forma negativa. Esse tipo de educador, embora possamos afirmar como comprometido com sua missão, não consegue atingir seus objetivos, nem tampouco os objetivos dos alunos, trazendo inúmeras conseqüências negativas, a exemplo da evasão na modalidade que tem altos índices e com isso esbarram quase sempre na falta de tempo para planejamento, inexistência de apoio pedagógico, falta de material didático, desmotivando o educador para atuar nessa modalidade. Sem contar que muitos se encontram em fase de aposentadoria e estão na EJA esperando simplesmente esse dia chegar.

Desse modo, o trabalho fica ineficiente devido a uma série de problemas advindos principalmente da falta de disponibilidade e/ou recurso que possam tornar suas aulas mais atraentes e significativas para os educandos. Não podemos deixar de citar as inúmeras experiências exitosas de alguns educadores da modalidade que vem trilhando um trabalho muito importante, pois consideram que o bom educador necessita valorizar os saberes de seus alunos, que foram roubados parte de sua infância, sendo negado o direito a uma educação de qualidade e

que por isso mesmo apresentam sérias dificuldades. [...] quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos a procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, P.58). Assim, é compreendendo que não estamos e não somos puros a ponto de negar a contribuição do outro, de estabelecer relações de convivência em que as diferentes ideias podem convergir na solução de um determinado problema e o surgimento de outros também possíveis de serem solucionados. Isso mostra que o educador deve estar sempre aberto para o diálogo que compreenda as diferentes adversidades e histórias que cada educando da EJA traz em sua trajetória de vida, e essas vivências e experiência podem ser aproveitadas como um excelente aporte pedagógico, que culmine na construção e descobertas de novas aprendizagens. Esse educador compreende que sua função social vai além da mera transmissão de conhecimentos, entende que seu papel é antes de tudo motivar e mediar o educando a querer construir uma nova história para a sua vida, transformando-se em sujeito imponderado, libertando-se da opressão imposta pelo analfabetismo.

Vivenciando novas possibilidades que fale e afirme seu lugar, sua gente, sua cultura.

[...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciências ou teologia, sem assombro em fase do mistério, sem aprender, sem politizar não é possível. (FREIRE 1996, p. 58).

Esse despertar de consciência social com a contribuição de educadores tem contribuído para modificar a realidade de exclusão a qual esses sujeitos do campo estão inseridos. Com isso, acreditamos que embora de forma ainda muito sucinta, o educador da educação de jovens e adultos do município de Aparecida, apresenta um perfil que vem a responder correspondendo com aquilo que Paulo Freire sempre defendeu, que é o processo de libertação e emancipação humana.

3. Perfil do Educando da EJA – Campo do Município de Aparecida

A Educação de Jovens e Adultos representa para muitos indivíduos uma possibilidade de retomar os estudos, de buscar recuperar o tempo perdido devido falta de acesso à escola no tempo certo, pelos mais variados motivos. Assim com muito sacrifício tenta aprender a ler e escrever, pois numa sociedade em que ser analfabeto é sinônimo de miséria e incapacidade, de pessoa indigna de conseguir qualquer coisa na vida, principalmente no que se refere aos bens materiais, ser alfabetizado representa um grande feito, de supervalorização, de dignidade. Talvez por isso sua grande maioria seja composta de indivíduos que povoam os bairros pobres das cidades e dos campos agrícolas e veem na escola a possibilidade de não mais pertencer a esse número de contingente de analfabetos considerado vergonhoso por parte significativa da população. Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem de modo geral, apenas o básico a sua sobrevivência. Tão importante quanto o direito à escola é garantir que todos aprendam com uma educação de qualidade. Neste sentido, não são os nossos sistemas educacionais que tem direito a certos tipos de alunos. É o sistema escolar de um país que tem que se ajustar para satisfazer as necessidades de todos os alunos. É necessário tornar a aprendizagem mais

significativa para todos, terem propostas alternativas que estejam comprometidas com uma educação de qualidade para esses jovens e adultos. (COSTA, ÁLVARES & BARRETO, 2006 p.15). Esse panorama que compõe uma classe excluída socialmente representa a grande maioria dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do interior paraibano.

Certamente também os que frequentam as escolas do campo, que embora possua suas especificidades traz em si um traço comum a todas as outras que retrata a miséria acumulada em anos de exclusão econômica, política, social e de negação as diferentes culturas desses povos/sujeitos marginalizados. Os agricultores constituem uma grande parte desse público e, pelo fato de ser agricultores, muitas vezes não consegue concluir a sua trajetória escolar.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias devida, (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego e etc.), que estão naraiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos (GADOTTI, 2001, p.31).

Sobre esse aspecto, como explanou o autor, as características dos alunos da EJA se dão pelo ingresso no mundo do trabalho precocemente, pelas questões sociais que o Brasil vem enfrentando deste a expansão do capitalismo. Fazendo destes indivíduos objetos de exploração da força de trabalho comprometendo a sua vida escolar. Mesmo sem generalizar, os alunos que frequentam a educação de jovens e adultos são agricultores, proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências, ou de origem de famílias que trabalham na agricultura, que residem no campo ou nos bairros periféricos da cidade e que desistiram de estudar em tempos passados para ajudar seus familiares no sustenta da casa. Segundo Paiva:

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos necessário. (1973,p.16)

Mas existem uma parcela significativa de alunos que participaram de sucessivas reprovações nas escolas públicas municipais e com isso foram obrigados a cursar a EJA para poder conseguir terminar o Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Para Corrêa (2008) uma nova organização de escola para Adultos é imprescindível:

São necessárias, no espaço escolar, uma cultura do acolhimento e uma gestão do cuidado, que permitam ao aluno dizer: aqui é um lugar onde eu me sinto acolhido, onde eu sou escutado, onde eu posso dizer o que penso meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem, o espaço escolar deve ser, enfim um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinado é substituído por relações ético-afetivas. (p. 25).

Com isso um número alto de alunos que tem idade entre quinze e dezoito anos, pois praticamente foram expulsos do ensino regular por estarem “fora de faixa” (distorção idade/série) ou por apresentarem comportamentos indesejados/indisciplinados aos olhos de parte significativa dos professores e dos núcleos gestores das escolas do município. Todos esses fatores de exclusão sofrida ao longo de sua vida escolar colaboram para enfraquecer e fragilizar ainda mais os alunos egressos da EJA, diminuindo com isso o gosto pelo os estudos. Assim tanto a escola como os professores perdem o respeito perante esses indivíduos, aumentando ainda mais o abismo que distancia alunos, professores e escola.

Outra marca forte deste interessante campo são as inúmeras experiências que os alunos já tiveram com

a escola, praticamente todos os alunos já vivenciaram, ainda que por pouco tempo, experiências no espaço escolar. Costa (2008, p. 22) confirma que:

Em muitos casos eles estudaram quando crianças durante alguns meses (ou mesmo alguns anos), e tiveram que abandonar a escola por diferentes motivos: porque era longe, porque tinha que trabalhar ou porque os pais não deixavam que eles estudassem.

Isto mostra que muitos jovens e adultos em sua vida na escola tiveram pela frente desafios que levaram a escolher a permanecer na escola ou abandoná-la. E geralmente estudaram pouco tempo antes de abandonar os estudos por questões socioeconômicas.

Uma característica do(a) aluno(a) é a sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (COSTA, ÁLVARES & BARRETO, 2006 p.16) A grande maioria são jovens com poucas perspectivas, que não mais acreditam na educação e que somente vão à escola devido a fortes pressões familiares que temem sair dos programas assistencialistas do governo federal. Esses alunos não compreendem o sentido da educação nem para que serve a escola e que por isso não respeitam suas regras, tampouco valorizam os professores. Nesse sentido, sem querer com isso generalizar, o perfil dos educandos da EJA, difere do perfil daquele que se pode observar no restante do país. Segundo os autores os alunos da EJA possuem uma certa maturidade, pelo fato de já terem passado pela escola e geralmente possuírem uma vasta experiência de vida. Para Freire (1987), as histórias populares não devem ser ignoradas, nelas se encontram a riquezas das linguagens populares, tendo um papel pedagógico indiscutível.

A educação popular não pode estar alheia a essas histórias que não refletem apenas a ideologia dominante, mas mescladas com elas, aspecto da visão de mundo as massas populares. Na verdade, esta visão de mundo não é pura reprodução daquela ideologia (p. 30).

Os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. (COSTA, ÁLVARES & BARRETO, 2006, p.5).

Esse tipo de aluno apresentado pelos autores acima citados não corresponde com o perfil dos alunos que encontramos nas escolas do Campo, pois como já foi dito, são jovens que apresentam pouco interesse pelos estudos e que não tem maturidade para compreender que a escola pode significar a saída da miséria a qual muitos destes vivem. Com isso além das dificuldades inerentes à Educação de Jovens e Adultos, como material didática que respondam aos interesses e necessidades dos alunos, qualificação adequada e continuada aos professores, salários dignos e acompanhamento pedagógico por parte da escola, os educandos dessa modalidade não demonstram motivação pelos estudos, o que contribui para a não superação das dificuldades de aprendizagens, marca que os alunos carregam desde os primeiros anos de sua

escolarização.

Considerações finais

Todo processo de marginalidade que historicamente acompanha a Educação de Jovens e Adultos ganha nas últimas décadas avanços e possibilidades de reverter a situação, não porque o analfabetismo foi de fato erradicado, sabe-se que isso na realidade está longe de acontecer, mas sim pelo fato que essa modalidade tem sido tratada com zelo dentro da políticas públicas da educação e que para muitos tem contribuído significativamente, já que essa modalidade também tem passado por esse processo de avaliação e ressignificação. Como evidenciado no corpo deste artigo os alunos que tem entrado na Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria tem sido aqueles expulsos da escola regular por motivos de indisciplina, ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. O que nos parece é que essa medida serve para manter as salas “regulares” com uma certa homogeneidade, e que por isso esses alunos têm sido jogados na EJA que vem funcionando como “cano de escape” para esses corriqueiros problemas inerentes a educação. Com isso, as salas de EJA ficam superlotadas e o não direcionamento pedagógico adequado aumenta ainda mais o problema, já que esses alunos compreendem que não serão reprovados, pois a não reprovação é uma prática normal nessa modalidade, independente de que este aluno tenha ou não adquirido as competências e habilidades para ingressar o ano/série seguinte.

Contraopondo-se a todos esses desmandos está a figura dos professores que vem tentando contribuir com a formação desses alunos, buscando imprimir uma prática que caminhe para uma educação democrática e libertadora (FREIRE, 1996), que compreende o aluno como um ser que pode decidir, argumentar sobre as diferentes situações de seu contexto político, econômico, cultural e social. O professor que está sempre à disposição dos alunos, que valoriza os conhecimentos historicamente acumulados, mas que não nega a bagagem de conhecimento e as múltiplas possibilidades de aprendizagens que cada um traz em si. Um professor que como diz (FREIRE, 1996) deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. E nessas interrelações e trocas de experiências entre os sujeitos reconstruir os espaços onde estes vivem, de modo a possibilitar a construção de sujeitos politizados.

Acredita-se que este trabalho poderá contribuir de forma significativa para os novos rumos que tanto necessita a educação de jovens e adultos, pois na medida em que avaliam e estudam essa modalidade, apresenta reflexões que apontam para uma educação emancipatória, porque apresenta o perfil dos alunos e de seus professores, e com isso podendo servir de exemplos para implantação de eventuais projetos que objetive em ações exitosas na EJA. Do mesmo modo evidencia a luta de alguns educadores que a duras penas vem contribuindo significativamente com a educação do campo na modalidade EJA, é preciso considerar as centenas de jovens, adultos ou idosos que sonham com o diploma e o orgulho de enfim ser alfabetizados.

Referências Bibliográfica

ABRUCIO, Fernando L. A Coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. Cortez, São Paulo, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ARROYO, Miguel G. e FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção. Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 1999.

BRADÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 26ª reimpressão da 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5**. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. disponível: <<http://www.cdes.gov.br>>

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988. _____. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta e SILVA, H.R.S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In JORGE & BORDENAVE, J.D. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO - CNEC, **2. Declaração final: por uma política pública de educação do campo**. Luziânia: 2004.

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sonia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA. Trabalho com educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006.

COSTA, Renato Pontes; TAMAROZZI, Edna. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

DIAS, F. V. et. al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 49-82.

Di PIERRO, M. C; ANDRADE, M. R. Escolarização em Assentamentos no estado de São Paulo: uma análise a partir da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**.v.14. n.14 , 2009. p. 246-257.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. IN: BARREIRA, Maria Cecília Toxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo)

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria prática e proposta/** Moacir Gadotti e José. Romão (orgs.)- 4. ed.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001

GHANEM, Elie. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília-DF: [s.n.], 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Carlos de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** Brasília-DF: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e Educação de Adultos.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973

POIRIER, J; CLAIPIER-VALLADON, S; RAYBAULT, P. **Histórias de vida: teoria e prática.** Oeiras-PT: Celta, 1999, p. 107-128.

SOARES, Edla Lira. Parecer sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. IN: KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Identidade e Políticas Públicas.** Col. Por uma educação básica do campo, nº 4. Brasília (DF): Articulação nacional por uma educação do Campo, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, R.S. **As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009.** 171f.. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.