



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

ROSIMEIRE GONÇALVES

A HISTÓRIA DO SUJEITO-ALUNO DA EJA NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA - GO

**CATALÃO-GO
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Rosimeire Gonçalves

3. Título do trabalho

A História do Sujeito - Aluno da EJA no Município de Cristalina -GO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ismar Da Silva Costa, Orientador**, em 17/08/2020, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **ROSIMEIRE GONÇALVES, Usuário Externo**, em 17/08/2020, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1491913** e o código CRC **8E4673D5**.

Referência: Processo nº 23070.032558/2020-88

SEI nº 1491913

ROSIMEIRE GONÇALVES

A HISTÓRIA DO SUJEITO-ALUNO DA EJA NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA - GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, da UFG/Regional Catalão, vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Cultura, Linguagens e Ensino de História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar da Silva Costa.

CATALÃO-GO
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gonçalves, Rosimeire

A história do sujeito-aluno da EJA no município de Cristalina-GO
[manuscrito] / Rosimeire Gonçalves. - 2020.
cliii, 153 f.

Orientador: Prof. Dr. Ismar da Silva Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2020.
Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico.

1. EJA. 2. Educação. 3. Jovens-Adultos. 4. Trabalhador Rural . I. da Silva Costa, Ismar, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 74 da sessão de Defesa de Dissertação de **Rosimeire Gonçalves**, que confere o título de Mestre(a) em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração em História.

Ao/s **doze dias do mês de agosto de dois mil e vinte**, a partir da(s) **14h00, remotamente**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “A HISTÓRIA DO SUJEITO-ALUNO DA EJA NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA - GO”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Ismar da Silva Costa - PPGHMP/INCHCS/UFG/UFCAT** “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Maria Zenaide Alves - PPGEDUC/FAE/UFG/UFCAT**, membro titular externo; “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”, Professor(a) Doutor(a) **Getúlio Nascentes da Cunha - PPGHMP/INCHCS/UFG/UFCAT**, membro titular interno “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ismar da Silva Costa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **doze dias do mês de agosto de dois mil e vinte**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ismar Da Silva Costa, Orientador**, em 12/08/2020, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Getúlio Nascentes Da Cunha, Professor do Magistério Superior**, em 12/08/2020, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professor do Magistério Superior**, em 12/08/2020, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1449935** e o código CRC **000CBE3D**.

A todos os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apesar das dificuldades do caminho não deixam de sonhar e lutar por uma vida mais digna.

AGRADECIMENTOS

“Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.” (Provérbios 16:3).

O caminho até aqui não foi fácil, mas Deus sempre esteve presente em minhas orações conduzindo, sustentando e iluminando meus caminhos.

A família é a base de tudo e sem os ensinamentos destes nada seria, minha eterna gratidão aos meus pais Rosiron e Almerinda (in memoriam), que sempre foram meu alicerce e, mesmo nos momentos difíceis nos ensinaram o valor da humildade e da fé, e que jamais deveríamos deixar de sonhar. Aos meus irmãos Rosimar, Rosangela, Rosana e Rone, sempre presentes e preocupados com meus estudos, minha gratidão. A meu filho Gustavo, que sempre me inspirou a ser forte e destemida. Aos meus sobrinhos Luiz Antônio, Sandy, Eduarda e Maria Clara, que sempre acreditaram que sou capaz independente das circunstâncias. Aos meus tios, primos, cunhado, cunhadas e namorado, por entenderem minhas ausências ao longo desses anos.

Aos meus amigos, a família que Deus me permitiu escolher, a minha eterna gratidão por me ouvirem nos momentos de angústia e partilharem de minhas alegrias e conquistas. Espero ter vocês sempre ao meu lado!

A educação foi o que me proporcionou chegar até aqui, a escola pública foi a minha casa e, por isso acredito e defendo uma educação pública gratuita e de qualidade. Gratidão aos meus eternos mestres que desde os tempos da Escola Municipal Leopoldino Mariano de Oliveira, Escola Municipal Dorvalino Fernandes de Castro e Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira, sempre me incentivaram e mostraram que a educação é transformadora. A vida acadêmica continuou e nela tive a honra de encontrar vários outros mestres contribuintes com minha formação, obrigada aos que me formaram professora na Universidade Estadual de Goiás!

A Secretaria de Estado da Educação meus agradecimentos por me conceder licença para aprimoramento profissional. Gratidão aos amigos da Regional de Luziânia, que sempre me acompanharam ao longo desta jornada. Estou voltando para juntos contribuirmos com a formação educacional e social de tantos jovens!

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende que me motivaram a pesquisar e a contar suas histórias de luta e superação.

A Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores, gratidão por me

proporcionar a conhecer outros mundos por meio do conhecimento, e conhecer pessoas incríveis entre professores e acadêmicos. Ao professor, orientador Dr. Ismar da Silva Costa, gratidão por me acolher, o senhor me mostrou por meio de sua humildade e respeito o quanto grande é. Tens minha eterna gratidão e admiração!

Aos professores componentes da banca avaliadora, professora Dra. Maria Zenaide Alves, gratidão por seu olhar em meus escritos de amadora. Ao professor Dr. Getúlio Nascentes, da Cunha, gratidão por se dispor a ler o meu trabalho e contribuir com seus conhecimentos. A professora Dra. Márcia Pereira dos Santos, obrigada pelo sorriso fácil e ensinamentos. Ao professor Dr. Cleber Cezar da Silva, gratidão a Deus por permitir conhecer pessoa de alma e sabedoria tão nobre.

Enfim, o sentimento que me representa neste momento, GRATIDÃO!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os alunos e alunas da EJA do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, localizada no município de Cristalina-Goiás, no período letivo entre os anos de 2015-2018. Este estudo de caso de caráter qualitativo/quantitativo foi realizado em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, nele são apresentadas e analisadas as histórias de vida desses alunos com o intuito de, por meio delas, identificar e compreender de que forma os fatores externos contribuem para a permanência ou não desse aluno em sala de aula. Buscando averiguar, primordialmente, como a profissão, em especial dos trabalhadores rurais, interferem no acesso, permanência e conclusão dos estudos desses alunos e alunas. Para isso, alguns aspectos foram considerados fundamentais, como as questões de classe, gênero e relações de trabalho sendo norteados pelos estudiosos, Arroyo (2012); Freire (2002); Frigotto (2001), as relações de trabalho em Engels (2001), Marx (2004); Antunes (1999); a divisão de gênero em Saffioti (2013); Scott (1990) e o trabalho rural em Barros (2015); Oliveira (2014) e Silva (2015). É preciso trazer algumas considerações finais do trabalho. Umas três linhas.

Palavras-chaves: EJA; Educação; Jovens-Adultos; Trabalhador Rural.

ABSTRACT

In this study, a research about the experience and school routine of students of Youth and Adult Education (EJA) will be presented. This research has as object of study the students of the EJA of Elementary Education II, of the Municipal School Eduardo de Paiva Rezende, located in the municipality of Cristalina-Goiás in the academic period between 2015-2018. This qualitative / quantitative case study was carried out in two stages: bibliographic research and field research, in which the life stories of these students are presented and analyzed in order to, through them, identify and understand how the factors external factors contribute to the permanence or not of this student in the classroom. Seeking to ascertain, primarily, how the profession, especially of rural workers, interferes in the access, permanence and conclusion of the studies of these students. For this, some aspects were considered fundamental, such as class, gender and work relations issues, being guided by scholars, Arroyo (2012); Freire (2002); Frigotto (2001), the labor relations in Engels (2001), Marx (2004); Antunes (1999); the gender division in Saffioti (2013); Scott (1990) and rural work in Barros (2015); Oliveira (2014) and Silva (2015).

Keywords: EJA; Education; Young adults; Rural worker.

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Profissões Masculinas	65
Gráfico 2 - Tempo de Trabalho	69
Gráfico 3 – Divisão de Gênero	71
Gráfico 4 – Profissões Femininas	73
Gráfico 5 – (a) Motivos Masculinos e (b) Motivos femininos	78
Gráfico 6 – Profissões/ Gênero (Desistentes)	81
Gráfico 7 – Trabalhadores rurais	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL	18
1.1. Os primórdios da Educação de Adultos no Brasil	18
1.2. A Educação de adultos na Constituição Federal de 1988.....	25
2. OS SUJEITOS-ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL	40
2.1. O perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	44
2.2. O significado da aprendizagem para os educandos da EJA	49
2.3. Mercado de Trabalho X A Educação de Jovens e Adultos	53
2.4. Trabalhadores rurais: de onde vem e para onde vão?	56
3. O CONTEXTO SOCIAL E AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS E ALUNAS TRABALHADORES(AS) DA EJA.....	60
3.1. Os alunos (as) - trabalhadores (as) da EJA da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende.....	65
3.2. As alunas-trabalhadoras e a EJA, uma questão de gênero.	69
3.3. Aspectos relevantes para a evasão escolar entre os alunos-trabalhadores da EJA da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende.....	77
3.3.1. A evasão escolar entre os trabalhadores rurais	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICE	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem sido tema de políticas públicas relacionadas ao acesso e permanência do aluno, principalmente no século XXI em virtude do avanço da expansão tanto do ensino básico quanto superior no país. No cenário atual, a oferta do ensino básico e a sua continuidade pela EJA está sendo realizada em maior frequência nas escolas públicas estaduais e municipais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de ensino da Educação Básica. É destinada tanto ao jovem e ao adulto que foi privado por vários anos, do acesso ao sistema educacional, e tem a oportunidade de retornar, quanto a jovens repetentes que ao atingirem a faixa etária permitida passam a frequentar a EJA, sem que tivessem deixado de estudar na idade regular (MOURA, 2005).

Para Lima e Melo (2019) durante muito tempo o sistema educacional brasileiro restringiu o acesso à educação a uma pequena parcela da população, sendo necessário, com o passar do tempo, desenvolver políticas que evidenciassem a necessidade e garantissem a educação como direito de todos e dever do estado.

Como tentativa de erradicação do analfabetismo são oferecidas melhores condições de vida a toda população, fornecendo aos indivíduos a garantia de escolha, e o poder de ‘correr atrás da realização do seu sonho’. Para o país a elevação do número de pessoas alfabetizadas melhora o desenvolvimento econômico, favorecendo ações futuras que beneficiem a população. Diante disso, toda diversidade presente na EJA deve ser valorizada, garantindo seu vasto reconhecimento e atendimento.

Essa valorização se dá por meio da inserção de práticas políticas que contemplem a inclusão e diversidade, que precisam ser trabalhadas a partir de uma visão ampla do que é educação, buscando o desenvolvimento, através de uma melhoria contínua na educação. Logo, essa modalidade de ensino não se reduz a escolarização. Sua história, não apenas na realidade brasileira, mas latino-americana, é uma luta pelos direitos de acesso, permanência e conclusão da escolarização.

Além disso, abarca a luta pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia (no campo ou na cidade), do respeito pela diversidade, valorizando a vida. Ou seja, trata-se de uma educação voltada para os sujeitos em suas individualidades e vivências.

Os alunos e alunas que frequentam a EJA possuem algumas particularidades, dentre elas, a maioria precisa conciliar estudo e trabalho. Muitas vezes não podendo se dedicar tanto

aos estudos em função do trabalho, ou tendo seu rendimento escolar afetado pelo cansaço e desgaste do dia a dia. Entretanto, esses mesmos alunos e alunas sentem-se responsabilizados pelas condições sociais em que se encontram e buscam por melhores condições de vida, almejando que estas venham a partir do acesso à educação, e que, leve-os a conquistar melhores postos de trabalho e por consequência maiores salários.

Esses estudantes da EJA estão inseridos no modo de produção capitalista, em que a força de trabalho é uma mercadoria de troca e o trabalho passa a ser o instrumento para a sobrevivência material. Para Bernardo (1998) o capitalismo se fundamenta na relação de exploração da maioria, os trabalhadores, pela minoria, os donos dos meios de produção, ou seja, entre aqueles que produzem e aqueles que se apropriam do produto, ficando os trabalhadores à mercê do lucro e dos benefícios que dele advém.

Frigotto (2005) defende que o ensino concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, não deve atender somente às urgências do mercado do trabalho. A formação profissional, para ser efetiva, deve ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média), voltada para a cidadania e relacioná-la às mudanças técnico-científicas do processo produtivo.

Na sociedade atual, a educação não pode responder apenas às necessidades funcionais ou de adaptação do trabalhador, que são exigidas pelo mercado de trabalho. Ainda, conforme Frigotto (2015) devemos buscar construir uma educação que tenha preocupação fundamental com o trabalho em sua forma mais ampla, que reflita sobre as suas contradições na organização da sociedade, bem como as possibilidades de superação das condições adversas.

Muitas são as expectativas acerca das políticas públicas voltadas para a EJA, a fim de proporcionar a estes alunos e alunas uma educação de qualidade que valorize as especificidades culturais, sociais, psicológicas desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem e da formação humana. Para isso, é necessário que o sistema os conheça, entenda e se modifique cada vez mais, para acolher aos jovens e adultos anteriormente excluídos.

De acordo com Oliveira e Amaral (2020) apesar do avanço e das muitas conquistas, essa modalidade de ensino ainda enfrenta vários obstáculos como: menor investimento de recursos, quando comparada a outras modalidades de ensino; dificuldades em tornar-se acessível a toda a população e em estimular o ingresso e permanência de um maior número de pessoas a cada ano; ter profissionais qualificados que conheçam e entendam a realidade de seu alunado, tornando por consequência, o ensino mais prático e adequado à realidade de cada turma.

Diante disso, observamos a necessidade de estudos que investiguem a realidade cotidiana escolar em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com intuito de

compreender como o ensino vem sendo concebido, para além das necessidades que atendam ao mercado de trabalho, mas priorizando a formação da cidadania desses sujeitos-alunos. Para isso, é necessário analisar aspectos próprios e peculiares das salas de aula contemplados nas vivências desses alunos e alunas como o trabalho, formação familiar, distribuição de renda e histórico escolar.

Este estudo propõe a analisar turmas de Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos últimos quatro anos (2015- 2018), na Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, localizada no município de Cristalina-Goiás. Com o objetivo de, por meio da história de vida desses alunos, identificar e compreender de que forma os fatores externos (gravidez, condição social, desemprego, trabalho), contribuem para a permanência ou não desse aluno em sala de aula. Buscando averiguar, primordialmente, como a profissão que exercem influencia no acesso, permanência e conclusão dos estudos desses alunos no município de Cristalina-GO.

Quando estudamos a Educação de Jovens e Adultos, alguns aspectos despontam no cenário nacional, dentre eles o alto índice de evasão escolar. Levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP, 2018), apontam uma taxa de evasão escolar nacional de 8% para alunos do 9º do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com um levantamento inicial, em 2019, verificamos que os índices de evasão escolar na Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, no município de Cristalina-GO, apresentavam uma média de 18% em relação ao total de alunos da turma do ano de 2018, o que demonstrou um índice bem maior que o nacional.

Nesse período que corresponde à pesquisa, a escola contou com 329 matrículas para inserção no ensino fundamental em turmas para Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 224 mulheres (68%) e 105 homens (32%), a maioria trabalhadores assalariados no período diurno ou aposentados de suas atividades laborais. Desses alunos o maior índice de aprovação se deu em 2015 (88%) dos concluintes, sendo o menor índice apresentado em 2018 (62%). Já a maior taxa de evasão escolar foi registrada no ano de 2017 (27%), o que corresponde a uma desistência de 33 alunos dos 123 matriculados naquele ano.

Devido ao fato de Cristalina ser um município que tem sua economia voltada para agricultura, boa parte dos alunos que frequentam as turmas da EJA são trabalhadores do campo ou trabalhadores rurais, que passam entre 8 a 10 horas trabalhando nas lavouras, na zona rural, e se deslocam ao final do dia para suas casas na cidade.

O município de Cristalina, localizado no entorno do Distrito Federal, com uma população de 58.997 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2019), configura-se entre a 11ª

maior economia de Goiás. Até a década de 1970, sua principal atividade econômica era a extração de pedras, entre eles o cristal, no entanto a partir do final da década de 70 o município tornou-se um importante polo agricultor com agricultura irrigada e alta tecnologia na produtividade.

São mais de 200 mil hectares de produção em sequeiro e mais de 40 mil hectares de produção irrigados com pivôs centrais, tendo o município a maior área irrigada da América Latina, sendo característica de sua agricultura o emprego de alta tecnologia na produção de grãos, visando sempre maior produtividade, o que emprega uma quantidade significativa de trabalhadores o ano todo (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 2018).

Esse grupo de trabalhadores em movimento de migração diária do campo para a cidade, Arroyo (2015) vai denominar de trabalhadores volantes, a quem boa parte desse estudo se dedica, com intuito de verificar e analisar de que maneira a sazonalidade, as altas jornadas e o trabalho exaustivo contribuem na saída desses alunos da sala de aula e/ou interferem no bom rendimento e aproveitamento desses alunos.

Seria esse o principal motivo para as altas taxas de evasão escolar apresentadas nas turmas averiguadas? Que outros cargos ocupam esses alunos? Quais suas jornadas de trabalho? E de que forma a profissão que desempenham interferem no seu rendimento escolar e no fato de conseguirem ou não concluir seus estudos?

Para averiguar esses questionamentos foi realizado um estudo de caso de caráter qualitativo em duas etapas, a primeira parte trata-se uma revisão bibliográfica em estudos já realizados sobre a Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro nas últimas décadas; as relações de trabalho dos alunos trabalhadores; as alunas trabalhadoras e as questões de gênero e classe; os trabalhadores rurais ou boias-frias e o contexto escolar. A segunda parte consta de uma análise da documentação do arquivo escolar (fichas de matrícula) e dos questionários para apresentação de resultados, aplicados a alunos das turmas que compreendem o recorte temporal (2015-2018). A escolha dos alunos foi aleatória, tendo como critérios, ter sido aluno no período correspondente e ter aceitado participar da pesquisa de maneira voluntária.

O texto encontra-se estruturado da seguinte forma, o capítulo que abre o estudo traz a contextualização histórica denominada *Caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil*, buscando compreender as bases que regem a EJA no Brasil e as fases de sua implementação. Por meio de uma análise histórica da educação de jovens e adultos, abordamos as políticas criadas ao longo dos anos que culminaram no ensino atual, destacando marcos educacionais importantes que foram, e ainda são fundamentais na luta pela igualdade entre classes.

O segundo capítulo contempla a trajetória dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) na atualidade brasileira, intitulado *Os sujeitos-alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil* traz reflexões que buscam responder: Quem são esses alunos no sistema educacional nacional? Quais são seus sonhos e perspectivas ao adentrarem no sistema de ensino da EJA? O que esperam de seus educadores? Que histórias e vivências trazem consigo? Conhecer suas histórias é fundamental para nós, uma vez que ao conhecê-las tomamos conhecimento dos caminhos por eles percorridos até ali, de modo que ao conhecermos a realidade desses alunos e alunas de um modo mais abrangente, esperamos ser capazes de identificar e ressaltar características e condições que são peculiares dos sujeitos-alunos pesquisados.

O trabalho é a vivência mais forte do processo na formação desses sujeitos. E quando voltam à escola, esses alunos e alunas têm direito ao reconhecimento de sua história de vida e dos saberes populares. Uma das características de sua condição de trabalhadores é que suas experiências de trabalho vêm de longe, misturam-se com suas histórias de crianças e adolescentes (ARROYO, 2017).

As histórias se entrecruzam e fazem desses sujeitos portadores de uma identidade peculiar e que no estudo buscam melhores condições de vida e dignidade humana. Para conhecermos sua realidade escolar, por meio de suas vivências e experiências de trabalho, o terceiro capítulo revela *O Contexto Social e as Histórias de Vida dos Alunos e Alunas Trabalhadores (as) da EJA*.

No período de 2015-2018 a Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende recebeu, nessa modalidade de ensino, 329 alunos, dos quais 224 (68%) são mulheres e 105 (32%) são homens. A maioria deles são trabalhadores no período diurno, quanto às profissões predominam aquelas destinadas às camadas subalternas: diaristas; domésticas; cozinheiras; manicures; babás; e trabalhadoras rurais ou boias-frias, entre os homens destacam-se os trabalhadores rurais, serviços gerais, pedreiro e servente.

Foram abordadas as relações de trabalho dos alunos-trabalhadores frequentadores da EJA, por meio da análise dos questionários, averiguamos de que modo a profissão que exercem e suas obrigações laborativas comprometem o seu desempenho escolar, são questões levantadas no decorrer do desenvolvimento desse estudo que se propõe a responder no capítulo.

Como veremos no estudo que segue o jovem-adulto educando da EJA não é o mesmo aluno que ocupa a sala do ensino regular, possui especificidades provenientes de suas experiências de vida e dos saberes que trazem consigo. Pensando nisso, assumindo o papel do professor mediador nesse processo de escolarização, que o aluno-trabalhador necessita, além

da apresentação da discussão e dos resultados, ao final desta dissertação, apresentamos uma proposta de produto educacional, intitulado “Caderno Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Fundamental II,” que contempla um currículo humanizado para essa modalidade de ensino composto pelos seguintes conteúdos/tema: Trabalho; Meu nome, minha história, minha identidade; Movimento migratório no Brasil; Meio ambiente; Fotografia; Dança e Saúde, Causos.

1. CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de ensino da Educação Básica, que tem como objetivo oferecer educação ao indivíduo, que, por algum motivo, não teve acesso à escola, ou enfrentou dificuldades para dar continuidade aos estudos em determinada fase da vida (infância e/ou juventude).

Para Friedrich et al. (2010, p. 392)

A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Durante muito tempo o sistema educacional brasileiro restringiu o acesso à educação a uma pequena parcela da população, sendo necessário, com o passar do tempo, desenvolver políticas que evidenciassem a necessidade e garantissem a educação como direito de todos e dever do estado (LIMA; MELO, 2019).

Pode-se considerar a EJA como uma proposta política, que tem por finalidade resolver os problemas educacionais decorrentes de falhas no sistema regular de ensino que permeiam ao longo dos anos. A partir desta proposta a taxa de analfabetismo tende a ser reduzida, possibilitando melhores condições de vida a esses sujeitos anteriormente excluídos pelo sistema.

Visando compreender melhor as bases que regem a EJA no Brasil e as fases de sua implementação, propomos neste capítulo a análise histórica da educação de jovens e adultos, abordando as políticas criadas ao longo dos anos que culminaram no ensino atual, destacando marcos educacionais importantes que foram, e, ainda são fundamentais na luta pela igualdade entre classes.

1.1. Os primórdios da Educação de Adultos no Brasil

O analfabetismo no Brasil começou a ser abordado com maior intensidade pelo governo a partir de 1920, com o surgimento de movimentos civis que lutavam por mudanças políticas e econômicas, destacando a necessidade de formação mínima para toda a população. Nesta época a falta de escolaridade em grande parte da população adulta começou a ser considerada um “mal

nacional”, tendo em vista que grandes transformações começavam a surgir na sociedade, estando associadas aos processos de industrialização e de concentração populacional em centros urbanos, sendo necessária maior qualificação da mão de obra disponível para atender o mercado industrial (PEDROSO, 2018; LIMA; MELO, 2019).

Durante a era Vargas (1930-1945) ocorreu o surgimento de diversas escolas, em diferentes localidades do país, implementando a educação básica a adultos, de forma a aumentar a quantidade de cidadãos alfabetizados. Um grande marco para a Educação de Adultos nesse período foi a criação do Plano Nacional de Educação, instituído na Constituição de 1934, que garantiu, como direito constitucional, o dever do Estado em fornecer o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos que não tivessem cursado o ensino regular (FRIEDRICH et al., 2010).

A oferta de ensino básico gratuito para adultos estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos (PAIVA, 1973; RIBEIRO, 1997). Nesta época “a educação de adultos foi entendida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população [...] compreendendo este processo como fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 396).

As medidas tomadas pelo governo até então, a favor da Educação de Adultos, se limitavam ao fornecimento do ensino básico, possibilitando a alfabetização da população, sendo essas ações denominadas de “Fábrica de Leitores”. Entretanto, já era sabido que apenas o ensino básico não seria suficiente para resolver as falhas educacionais presentes na população. A alfabetização de adultos era apenas o início de ações mais amplas, que promovessem de fato as transformações sociais almejadas (LIMA; MELO, 2019).

Na década de 40 foram observados avanços significativos na educação, favorecendo a Educação de Adultos. Nessa fase da história, o índice de analfabetismo era de aproximadamente 50% da população, o que passou a ser considerado um fator de segurança nacional, sendo associada à estagnação econômica da época ao baixo nível de escolaridade da população. Um dos primeiros marcos no sistema educacional direcionado para Educação de Adultos nos anos de 1940 foi a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado em 1942, que passou a disponibilizar 25% de seus recursos para o ensino de adultos analfabetos, possibilitando a oportunidade de aumentar o alcance da educação no país. Essa ação só foi possível pela existência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1937, sendo denominado inicialmente como Instituto Nacional de Pedagogia, que foi desenvolvido pelo governo para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas eficientes (FRIEDRICH, et al., 2010).

Em 1945 foi aprovado o decreto nº 19.513, que tornou oficial a Educação de Adultos e a reconheceu como peça fundamental para elevar o nível escolar social (BEISIEGEL, 1982). Nesse contexto surge o sistema “S”, que se caracterizava pela criação das escolas profissionalizantes: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESC (Serviço Social do Comércio), que visavam gerar mão de obra “qualificada” para atender às demandas da indústria e, assim, gerar riquezas para o país (COSTA, 2013). Desde então, passou-se a vincular a Educação de Adultos à Educação Profissional, pois de acordo com Friedrich et al. (2010, p. 395) acreditava-se que “sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial no país” e esse desenvolvimento era de grande interesse para o governo.

Na perspectiva mundial o ano de 1945 foi marcado pela criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que, conforme Almeida (2015, p. 3), “relata para o mundo às desigualdades entre os países, chamando à atenção do papel da educação, em particular a educação de adultos, como um instrumento para o desenvolvimento das chamadas ‘nações atrasadas’.” No geral, promove a educação voltada para a paz dos povos a partir de uma concepção funcional do processo educativo, defendendo-a como forma de integração social. A criação da UNESCO foi um passo importante em direção à evolução da Educação de Adultos no Brasil.

Em 1947, o governo do presidente Dutra promove a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que, paralelo aos apelos da UNESCO, tinha por finalidade estimular a criação de programas nacionais para a Educação de Adultos. A partir da criação do CEAA era esperado, pelo governo, melhorar as estatísticas nacionais frente à taxa de analfabetismo e preparar mão de obra, pois o país vivia um processo de crescente industrialização e urbanização. Nesse mesmo ano também foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve como tema “ser brasileiro é ser alfabetizado”, evidenciando a maior preocupação do país com a escolaridade da população brasileira (PAIVA, 1987).

No geral, os conceitos educacionais estavam sob constantes mudanças, ganhando novos impulsos sob a crença de que seria necessário educar o povo para que o país se desenvolvesse, assim como para participar politicamente através do processo de democratização, com toda a população tendo direito ao voto. Com essas inovações políticas pode-se observar uma mudança frente ao entendimento da relação entre as problemáticas educacionais e sociais. Anteriormente o analfabetismo era apontado como causa da pobreza e da marginalização, após todas essas mudanças passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (PEDROSO, 2018).

O interesse do governo na melhoria da situação escolar do país tinha um propósito específico, assim como destaca Almeida (2015, p. 3) “A oferta de educação para as pessoas adultas era acompanhada de objetivos bastante claros de formar novos eleitores e predominava o aspecto quantitativo do ensino com vista para a diminuição dos índices de analfabetismo no país.”. Dessa forma, observa-se que as medidas criadas para a melhoria das classes menos favorecidas não respaldavam ideais humanistas, ao contrário disso, favoreciam interesses próprios da elite parlamentar, sendo feitas ações com o intuito de levar apenas a educação de base aos brasileiros iletrados.

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), promovendo ações educativas para o desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Em 1958, com Juscelino Kubitschek na presidência do país, continuaram sendo promovidas ações para reduzir a taxa de analfabetismo. Podendo destacar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que teve por finalidade renovar as ações voltadas para a Educação de Adultos, tornando esse processo mais eficiente, visto que, até o momento, as demais campanhas haviam apresentado resultados abaixo do esperado.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, organizado pelo Ministério da Educação, realizado no ano de 1958, teve por objetivos avaliar as ações realizadas na área, evidenciar as dificuldades enfrentadas até o momento pelos estados e propor soluções apropriadas. No Discurso de abertura do encontro, o Presidente Juscelino Kubitschek evidencia suas perspectivas para a educação de adultos:

Cabe à educação dos adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira (DISCURSO NA INSTALAÇÃO DO II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958, parágrafo 754).

Durante a realização do Congresso as maiores críticas foram em relação ao material didático utilizado, o método de ensino, a qualificação dos professores e a precariedade dos prédios escolares (ALMEIDA; CORSO, 2015). Na tentativa de estabelecer soluções para as dificuldades levantadas, o grupo pernambucano, liderado por Paulo Freire, propôs uma educação baseada no diálogo, que fosse conscientizadora, em que o ensino atendessem as peculiaridades socioculturais das camadas populares, sem negar a cultura dos educandos.

Partindo do princípio, estabelecido por Paulo Freire, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (GADOTTI, 2000), também foi abordado nesse Congresso sobre criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deu base para a criação, em 1962 do Plano Nacional de Educação, (PNE), extinguindo, em 1963, todas as campanhas nacionais voltadas para Educação de Adultos, criadas até o momento.

Durante os anos de 1959 e 1964 um novo panorama para a educação proporcionou o desenvolvimento de diversos acontecimentos, campanhas e programas, que eram relacionados à educação de jovens e adultos, como menciona Haddad e Di Pierro (2000, p. 113),

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprender a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Desde 1960, à medida que esses Movimentos avançavam, Paulo Freire e seu grupo ganhavam força com seu método de alfabetização de adultos que colocava o foco no sentido da aprendizagem e deveria ser um ensino voltado para a vida dos alunos. O projeto pedagógico de Paulo Freire,

[...] exprimia o compromisso com os ideais cristãos de promoção do homem à condição de sujeito e de realização das possibilidades humanas de aperfeiçoamento. Alongando-se ao plano da existência coletiva e à entidade maior em que esta existência se definia, tais intenções eram traduzidas em termos mais amplos, identificando-se, agora, com a defesa da democratização fundamental da sociedade e com a busca do desenvolvimento econômico e da auto-apropriação do ser nacional. Nas análises do educador, estas dimensões individuais e coletivas do projeto apresentavam-se intimamente associadas. A criação de condições para a superação da pobreza dos homens do povo confundia-se com o processo de desenvolvimento econômico, e este, por sua vez, pressupunha a conquista da autonomia nacional (BEISIEGEL, 1982, 288).

Com o golpe civil militar de 1964 e a instauração da ditadura militar, ocorre uma ruptura política no país, em que todas as manifestações de reformas e campanhas da educação popular que estavam em andamento foram reprimidas e seus integrantes perseguidos, entrando para a clandestinidade. Perdurou apenas o Movimento de Educação de Base, devido sua ligação com a igreja católica, não deixando de sofrer muitas alterações em sua estrutura. Neste contexto, a Educação de Adultos foi, praticamente, extinta, tendo pouca repercussão no ambiente nacional

(ALMEIDA; CORSO, 2015).

Durante o regime militar a redução da taxa de analfabetismo continuou sendo observada, pois os índices educacionais baixos acarretavam em perda de investimento estrangeiro no país e em retirada do capital internacional da economia brasileira, pontos que o governo não estava disposto a perder (VENTURA, 2001).

Diante disso, a escolarização básica aos jovens e adultos não foi abandonada pelo Estado, sendo implantada a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), em 1965, que se tratava de um programa de alfabetização com caráter conservador. Teve origem no Recife e continha, em sua direção, evangélicos norte-americanos interessados em ocupar os espaços deixados pelos movimentos populares no Brasil. O ABC serviu de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, ganhando dimensão nacional, mas, devido à quantidade de críticas que sofreu, teve curta duração, sendo extinto em 1968 (SANTOS, 2014).

No ano de 1967 o governo fundou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que passou a existir pela Lei nº 5.379/67 e perdurou por quinze anos. Sua finalidade era erradicar o analfabetismo no Brasil em dez anos, formar mão de obra para atender aos interesses capitalistas do Estado, e

[...] ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (PAIVA, 1981, p. 99).

O MOBREAL foi um movimento que tinha o controle doutrinário do regime militar, o qual exercia o poder de mobilidade e autonomia diante do movimento. Foi durante a década de 1970, do século XX que o movimento foi dividido entre o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada. Levando-o a ganhar força e converter-se no maior movimento de alfabetização existente no país, como afirmam Almeida e Corso (2015, p. 1290) “foi a campanha de alfabetização mais rica executada no país, pois, seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva.”

Em 1971 foi estruturada a Lei nº 5.379/67 regulamentando o Ensino Supletivo. Esse tipo de ensino proporcionava maior flexibilidade ao atendimento escolar dos sujeitos que não haviam cursado o ensino regular na idade apropriada. Segundo Di Pierro *et al.* (2001, p. 62)

essa lei estabelecia a

[...] possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino à distância, entre outras. Nos cursos frequentes vigoraram a seleção, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo a metade do previsto para o ensino regular. [...] Além dessas modalidades, a Lei 5.692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação [...].

Em suma, três princípios básicos fundamentavam o Ensino Supletivo: primeiramente, a definição como um sistema integrado se relacionando com o ensino regular; o segundo voltado para a alfabetização da mão de obra trabalhadora, em prol do desenvolvimento nacional; o terceiro foi à formação de doutrina e metodologia apropriada para esta modalidade de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Ensino Supletivo ganhou um estatuto próprio, pois passava por um processo de modernização que contava com inúmeras reformas autoritárias, como, por exemplo, a recomendação de formação específica para o professor. Nessa nova modalidade de ensino não havia distinção entre as classes, visando atender toda a sociedade que, por algum motivo, não havia cursado o ensino regular.

Em 1973 o MOBREAL foi equiparado ao ensino primário e pode expedir certificados reconhecidos pela Secretaria Municipal ou Estadual de Ensino, proporcionando sua presença em todos os estados. Os municípios mantiveram apenas o convênio com o MOBREAL para a alfabetização supletiva. Aos estados ficou a educação de adultos atendendo da 5ª a 8ª série, o 1º grau e 2º grau (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ao longo dos anos houve redução da quantidade de inscritos no movimento e, devido à necessidade do cumprimento de metas, as Comissões Municipais passaram a aceitar alunos com idade inferior a estabelecida pela lei para o MOBREAL, que abrangia estudantes a partir dos 15 anos, fato que deu origem a uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na pretensão de investigar o chamado “MOBREAL Infante-Juvenil”. Outras denúncias foram feitas a respeito dos destinos e aplicações dos recursos financeiros do movimento e a divulgação de falsos índices de analfabetismo, pois se passou a perceber que muitos adultos alfabetizados pelo MOBREAL, posteriormente, “desaprenderam” a ler e escrever (SOARES; GALVÃO, 2009).

As investigações feitas a partir das denúncias mencionadas levaram ao encerramento do MOBREAL em 1985, no governo do presidente José Sarney, sendo criada, em seu lugar, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que manteve os bens legais

e toda a estrutura administrativa (diretores, funcionários, etc.) do MOBRAL, mas realizando algumas mudanças significativas, tais como, “a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta.” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1291). Essa fundação não desenvolvia ações de alfabetização, sua função se resumia a acompanhar e supervisionar a realização de projetos com repasse de recursos diretos para instituições e secretarias de educação.

Dessa forma, ocorreu à descentralização das atividades da Educação de Adultos refletindo nas ações da Fundação EDUCAR, que gradativamente teve sua importância reduzida, até ser encerrada em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello e em seu lugar não foi criada qualquer outra instituição (LIMA; MELO, 2019). Os governos de Sarney e Collor foram períodos de redemocratização do país.

1.2. A Educação de adultos na Constituição Federal de 1988.

No campo político, desde 1985, o país passou por mudanças significativas, que marcaram a história, as quais se pode citar a derrocada, do regime militar, a retomada da democracia, o surgimento de centrais sindicais e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essas mudanças resultaram, também, em alterações do ambiente educacional, ampliando o dever do Estado para atender todas as pessoas sem a escolaridade básica, independente da faixa etária (DI PIERRO, 2005).

A Constituição Federal do Brasil, de 1988 estabelece, no artigo 205, alguns parâmetros a respeito da educação, destacando que corresponde a um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo “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”. Este artigo estipula, também, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todo cidadão, independentemente da idade, e a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio. A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil a Educação de Jovens e Adultos passa a ser um direito constitucional, estando prescrito no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Esses fatores deram novos rumos para a educação, garantindo a igualdade de direito, em que todos tivessem uma educação pública, gratuita e universal.

Em 1989 diversos especialistas da área educacional foram convocados para a discussão

do Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990. A partir desse encontro foi criada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), que se manteve vigente por um período reduzido, sendo extinta juntamente com a Fundação EDUCAR. Entretanto, no ano Internacional da Alfabetização (1990), vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil (FRIEDRICH, et al., 2010).

De acordo com o IBGE na década de 1990, a taxa de analfabetismo presente na população acima de 15 anos era de 20,1% (IBGE, 1991). Embora esse índice tenha sofrido grande redução ao longo dos anos, a taxa de jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade ainda era preocupante (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Diante desta realidade, foi criada, pelo governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, uma medida a favor da alfabetização da população denominada de Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). O programa pretendia, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), “substituir a atuação da extinta Fundação EDUCAR por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos.”.

O objetivo traçado com a criação desse programa era reduzir em 70% o número de analfabetos do país, independente da faixa etária, no prazo de cinco anos. Em termos quantitativos o número de analfabetos no país, incluindo crianças, jovens e adultos, no início da década de 1990, era superior a 17 milhões de pessoas (MACHADO, 1998).

Para colocar em prática o PNAC foi criada a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania. Contudo, o governo de Itamar Franco (1992 – 1995) favoreceu a antecipação do desfecho do programa, que teve duração de apenas dois anos, devido à dificuldade na liberação de recursos financeiros. Os resultados obtidos pelo PNAC durante seu período de vigência não foram significativos a ponto de reduzir os índices de analfabetismo da época. Na prática, a grande amplitude do Programa, que pretendia atender a todos os níveis da educação, fez com que nenhum público discente fosse atendido plenamente, de acordo com suas necessidades específicas (MADEIRA, 1992).

Segundo dados do IBGE de 1996, os índices de analfabetismo no país ainda eram altos, havendo 16 milhões de brasileiros, maiores de 15, anos sem escolaridade. Novas ações, voltadas para o ensino de jovens e adultos, foram tomadas somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que buscou priorizar a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública, compreendendo diversas medidas, dentre as quais, segundo Haddad e Di Pierro (2000), estavam a aprovação da Emenda Constitucional nº 14 e a

promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ambas no ano de 1996.

A Emenda Constitucional nº 14/96 alterou, dentre outros, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, sendo retirada a obrigatoriedade do Estado em ofertar o Ensino Fundamental gratuito a jovens e adultos. Sem essa obrigatoriedade, danos de caráter pedagógico e econômico começaram a surgir na educação de jovens e adultos, resultando em retrocessos significativos ao ensino dessa modalidade. De acordo com Di Pierro et al. (2001, p. 67).

No plano pedagógico, a falta de incentivo governamental desestimulou os poucos programas ainda existentes, causando, na época, a extinção de alguns. No plano econômico, a não obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos também tornava facultativo o repasse das verbas públicas destinadas à educação para o ensino Fundamental frequentado por esse alunado.

Com a alteração dessa emenda o ensino fundamental para crianças e adolescente matriculados na idade convencional (dos 7 aos 14 anos) passou a ser privilegiado, sendo mantida a educação de jovens e adultos apenas nos Estados que tiveram interesse em arcar com seus custos (SOUZA et al., s/d.).

Consequências para o ensino de jovens e adultos, devido à promulgação dessa emenda, começaram a ser observadas com o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, pouco tempo depois da divulgação da Emenda nº14. A vigência prevista para esse fundo era de 14 (quatorze) anos e tinha como proposta a distribuição de recursos oriundos dos impostos dos Estados e municípios, para atender o ensino fundamental e valorizar o profissional do magistério. A educação primária destinada a jovens e adultos foi excluída desse orçamento, devido a esse fundo beneficiar apenas as modalidades de ensino que possuíam obrigatoriedade na oferta. Sem recursos, a educação de jovens e adultos sofreu, na prática, uma drástica redução na oferta de vagas (DI PIERRO, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 oficializou, em seu Título V, capítulo II, o ensino de jovens e adultos como modalidade da educação básica, alterando a nomenclatura de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa legitimação foi essencial porque, a partir de então, a EJA passou a ser incluída nos programas governamentais da educação de base, favorecendo a disponibilidade de recursos para essa modalidade. Soares (2002, p. 12) discorre sobre os benefícios dessa alteração, destacando que:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

A alteração da nomenclatura vai além das formalidades, favorece a adequação da EJA na promoção de serviços necessários ao público a que essa modalidade é indicada. Cabe a EJA promover o ensino para seus alunos, oferecer orientação imparcial, abordar diversos temas em sala, proporcionando a criação de uma sociedade mais instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar de toda a população.

A LDBEN reafirma, ainda, a garantia de um ensino obrigatório e gratuito para toda a população, ressaltando a educação como direito de todos e dever do Estado, assim como estabelecido na Constituição Federal de 1988. Tal medida foi estabelecida no artigo 37, parágrafo 1º e 2º:

Art. 37º - 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 os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 13).

Outra alteração sofrida pela EJA a partir da LDBEN, consta no artigo 38, apresentado a seguir, contemplando a redução das idades de ingresso dos educandos, passando de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio. Essa medida visava tornar mais acessível, abrangente e precoce a regularização do ensino para aqueles que haviam sido impedidos de cursar no período regular:

Art. 38º - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 13).

Embora tenha sido destinada uma seção da LDBEN para abordar a Educação de Jovens e Adultos, a nova Lei trouxe poucas inovações para essa modalidade de ensino, sendo necessário o desenvolvimento de um documento que aborde a EJA de forma mais completa, dando a ela a importância devida. Em trechos separados da Lei é possível encontrar passagens que podem contemplar a EJA, como, por exemplo, no título III, artigo 4, inciso VI, que garante a oferta de ensino noturno regular. Tendo por base que em grande parte dos casos o turno noturno é escolhido por alunos que exercem atividade profissional durante o dia, normalmente com idade superior aos demais alunos do ensino regular, essas pessoas veem uma oportunidade de complementar sua escolaridade com a EJA e, mediante a oferta de vagas em turmas noturnas, destinam-se a escola após a jornada de trabalho. Por mais que esses trechos possam ser utilizados na modalidade EJA, em suma, apresentam-se inespecíficos e vagos, dando margem para o não cumprimento da Lei (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VIEGAS; MORAES, 2017; LIMA; MELO, 2019).

Iniciativas educacionais a nível internacional também favoreceram a trajetória da EJA no país, destacando a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO, que ocorreu em 1997, na cidade de Hamburgo na Alemanha. O principal objetivo desse evento foi universalizar os propósitos gerais da educação de adultos, que, além de ser uma modalidade da Educação Básica, passou a ser entendida como uma educação necessária para a vida, reforçando a importância na continuidade dos estudos. A partir das ideias levantadas na V CONFINTEA, passou-se a acreditar que a formação do aluno adulto poderia ir além da aprendizagem do saber escolarizado, fornecendo a eles uma formação que favorecesse o desenvolvimento da cidadania, estimulando a formação de senso crítico para que esses alunos pudessem exercer de forma mais ativa seu papel social, conforme explicitado no texto da Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

A Declaração de Hamburgo foi o produto resultante da Conferência em Hamburgo, sendo o Brasil seu signatário. Em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire, instituiu-se, durante a V CONFINTEA, o Decênio da Alfabetização, que aumentou a responsabilidade do

Brasil frente aos compromissos firmados com as demais nações, possibilitando maior visibilidade das ações nacionais no cenário internacional (VIEGAS; MORAES, 2017). Vale ressaltar que o estabelecimento do vínculo entre a educação de adultos e o desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade fez com que a V Conferência se tornasse um importante marco no campo educacional.

Ainda no ano de 1997, logo após a Conferência já mencionada, houve uma alteração no ensino dirigido a EJA, visando acelerar o período para cumprimento do ensino regular. Tendo por base os aspectos dessa mudança, foi publicado o decreto nº 2.208/97, que regulamentou alguns artigos favorecendo a oferta de cursos de formação de curta duração, como, por exemplo: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) (LIMA; MELO, 2019).

As medidas tomadas até o momento a favor da Educação de Jovens e Adultos se mostravam promissoras, mantendo elevada a perspectiva de reduzir, consideravelmente, a taxa de analfabetos no Brasil. Contudo, ao final da década de 90, a situação real do país ainda era preocupante e os números pareciam negar todos os avanços alcançados ao longo dos anos para essa modalidade de ensino. Os autores Stephanou e Bastos (2005) discorrem sobre a realidade nacional encontrada próximo a virada do século,

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Além do problema do analfabetismo presente na população acima de 15 anos, a descontinuidade na escolarização passou a ser abordada nas discussões educacionais, buscando maneiras de evitar a evasão, mantendo o aluno na escola até a conclusão de seus estudos. Para tentar superar a preocupante realidade educacional brasileira, um importante passo foi dado no campo da EJA. Em maio de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, ambos com significativa relevância. Esses documentos abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e permanecem vigentes até o presente momento. Visam estabelecer a criação de uma identidade própria para a Educação de Jovens e Adultos

que leva em consideração as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes, se pautando nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade para efetivação de uma educação de qualidade e construção de um modelo pedagógico próprio para a EJA. Os princípios comentados são explorados no artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, conforme exposto a seguir:

- I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 2).

Além dos princípios estipulados para a EJA durante a construção das Diretrizes Curriculares, foram estabelecidas, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as três funções dessa modalidade de ensino, que se encontram dispostas abaixo:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Qualificadora, mais do que uma função ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (SILVA, s/d., p. 4).

A delimitação dos princípios e funções da EJA auxilia na construção de políticas que se enquadrem ao perfil traçado, visando atender tudo que foi proposto. Dessa forma, as medidas tomadas a favor da Educação de Jovens e Adultos no início do século XXI vieram para garantir o seu espaço no sistema educacional nacional. Nesse novo cenário, as Diretrizes Curriculares que respaldam a EJA foram estabelecidas de acordo com a realidade e suas necessidades, sendo

pensadas a partir de um sistema integrado, envolvendo a legislação educacional vigente, o conhecimento de especialistas da EJA e opiniões da comunidade escolar relacionada aos processos de ensino-aprendizagem (VIEGAS; MORAES, 2017).

O estabelecimento tanto do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 quanto da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 foram de grande importância, tendo por base a concepção de que a EJA é uma modalidade de ensino singular, que apresenta particularidades, sendo necessária uma atenção especial, juntamente com a criação de normas específicas que garantam seu bom funcionamento. Assim, o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos, além de estipular as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos sugere outras mudanças, como

extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo os princípios da Proporção, Equidade e Diferença (MARQUES, 2018, p. 16).

Essas alterações foram um marco para a EJA, pois atenderam a necessidade de ter um documento específico para essa modalidade de ensino, estabelecendo e regulamentando todas as normas para seu funcionamento. Além disso, extinguiu a concepção de ser um ensino supletivo e de se apressar o processo deixando-o superficial, pois garantiu aos alunos ingressos na EJA o direito de uma educação de qualidade (MARTINS; VILANOVA, 2008).

No início do ano de 2001, foi aprovado, pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional da Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/01, que consistia em um planejamento educacional abrangendo todos os níveis de ensino da Educação Básica. Esse plano contava com o apoio da UNESCO e era o resultado de alguns acordos firmados pelo Brasil no cenário internacional, tendo por finalidade resolver no país, ao longo de dez anos, algumas pendências educacionais que comprometiam o pleno desenvolvimento da educação.

O elevado índice de analfabetos adultos foi abordado como uma fragilidade no sistema educacional, ganhando destaque na referência direta à EJA, na seção “Objetivos e Prioridades” do documento do PNE:

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos

básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, PNE, 2000, p. 8).

O PNE vem para reforçar as ações desenvolvidas a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo 26 metas voltadas para a EJA. Dentre elas destaca-se erradicar o analfabetismo no Brasil através da maior oferta de vagas nas séries do Ensino Fundamental e proporcionar condições para manter o aluno na escola, dando continuidade ao ensino, assim como destacado abaixo:

[...] a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos; assegurar a oferta de EJA de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4^a série. Dobrar a capacidade de atendimento de EJA do Ensino Médio, no prazo de cinco anos; quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do Ensino Médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de Ensino Fundamental e Médio, além de implantar cursos de formação profissional articulados à EJA. (POUBEL et al., 2017, p. 134)

Era proposto, ainda, a oferta de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, integração da EJA com a Educação Profissional e especialização do seu corpo docente. O interesse contido no estabelecimento dessas metas resumia-se em garantir uma educação de qualidade para a população, indo além da técnica de codificação e decodificação. Era esperado que o estudante utilizasse a aprendizagem da leitura e escrita para o exercício pleno da cidadania. Vale ressaltar que muitas das metas estabelecidas no Plano não foram atendidas ou mesmo efetivadas, pois necessitavam de ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Devido a “racionalidade financeira”, pautada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a execução do Plano esbarrou em entraves financeiros, comprometendo, sobremaneira, o êxito do PNE (SAVIANI, 2008, p. 278).

Os governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 a 2010, firmaram o compromisso de priorizar a Educação de Jovens e Adultos, dando maior respaldo a essa causa do que os governos anteriores. O primeiro passo foi através da criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), instituído pelo decreto nº 4.384 de 2003 e, posteriormente, revogado pelo decreto nº 6.093 de 2007, que estabelece em seu artigo 1º o objetivo de “universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais” (BRASIL, 2007, p. 1).

Os autores Soares e Galvão (2009, p. 273) ponderam sobre a criação do PBA:

No início, o programa foi visto como mais uma campanha por suas características serem semelhantes a ações de períodos anteriores. Com ênfase no trabalho voluntariado, o Programa previa erradicar o analfabetismo em 4 anos atuando sobre 20 milhões de brasileiros. Previa-se um mês de preparação do alfabetizador e 5 meses para a ação direta de alfabetização. Em 2004, com a mudança de ministros, o programa é redefinido em alguns pontos: retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada de 6 para 8 meses.

Com a criação do Programa Brasil Alfabetizado retomou-se a ideia de unificar a EJA à Educação Profissional, disponibilizando cursos de formação profissional a população com idade superior aos 15 anos. O primeiro projeto instituído foi denominado Escola de Fábrica, baseado na lei nº 11.180 de 2005, sendo executado pelo Ministério da Educação com a finalidade ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho. Ofertava cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. No geral, esse projeto se pautava em:

Ampliar os espaços educativos de formação profissional incorporando os locais de produção como espaços de aprendizagem; Oferecer formação profissional a jovens de 16 a 21 anos para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho; Estimular o ingresso e a permanência destes jovens na Educação Básica; Favorecer o ingresso destes jovens no mundo do trabalho; Envolver o setor produtivo na formação dos jovens, aliando responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados. (BRASIL, 2005, p. 3)

A primeira fase de implementação do projeto foi realizada superando as expectativas, sendo abertas 558 escolas em fábricas de diferentes segmentos da economia, beneficiando 11.500 jovens em 17 estados do Brasil.

Foi criado, também no ano de 2005, por meio do decreto nº 5.478, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Foi, posteriormente, melhor explanado pelo decreto nº 5.840 de 2006, ampliando os termos de abrangência e aprofundamento dos princípios pedagógicos, ofertando seis diferentes modalidades de ensino que integram a EJA e à qualificação profissional ofertada por empresas públicas e privada.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado pela lei 11.129, em

2005, foi desenvolvido para o segmento juvenil, destinado a acolher alunos dos 18 a 29 anos, com escolaridade superior a 4ª série (5º ano) e inferior a 8ª série (9º ano), que não tenha vínculo formal de trabalho. Tinha como objetivo

a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de plano e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. (BRASIL, 2005, p. 14)

O PROJOVEM visava qualificar a população menos instruída para o trabalho através da formação integral, incentivando a conclusão e certificação na segunda fase do ensino fundamental. Aos interessados era oferecida qualificação profissional inicial, “com a duração de 18 meses (primeiramente eram 12 meses), material pedagógico próprio e um auxílio de custo.[...] O curso é organizado em seis unidades formativas e cada uma delas deve ser desenvolvida em 12 semanas, totalizando 72 semanas de aulas e 1440 horas.” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1295).

Com o surgimento desses cursos profissionalizantes estimava-se incentivar jovens e adultos a retomarem os estudos, contribuindo para estabelecer uma relação entre ensino-aprendizagem mais próxima ao cotidiano do aluno, auxiliando em seu desenvolvimento pessoal e profissional. A criação de políticas públicas voltadas para a EJA caracteriza-se como uma forma de incorporar ao sistema educacional os indivíduos que estavam vivendo um processo de exclusão, para que fosse construída uma sociedade não excludente e mais solidária.

Para conseguir manter os programas desenvolvidos pelo governo destinados à educação foi criado, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF (1998-2006), sendo regulamentado pela lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, que tem por finalidade "proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação" (PERNAMBUCO, 2007, p. 4), englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. A inclusão da EJA no FUNDEB representou a luta dos movimentos sociais, setores organizados da sociedade civil e ações coletivas dos defensores desta modalidade, na garantia de um direito público da educação para todos, presente na Constituição. A vigência prevista para este fundo é de 14 anos, se estendendo até 2020 (MARINHO; PACHECO, 2010).

Com apoio do FUNDEB foi possível maximizar o investimento destinado às iniciativas

do governo voltadas a oferta de cursos profissionalizantes destinados a jovens e adultos. Entretanto, Di Pierro (2010) analisa que o aumento de 15% no montante de recursos destinados para a EJA, valor este inferior comparado ao disponibilizado para outros níveis de ensino, não foi suficiente para aumento do número de matrículas, ao contrário disso, foi observada uma redução na demanda de vagas no ensino fundamental. Juntamente a esse problema, mantinha-se a elevada taxa de evasão escolar, mostrando que as políticas públicas para esse segmento não modificaram de forma significativa o cenário educacional do início do século, tanto em relação à erradicação do analfabetismo adulto quanto ao incentivo à continuidade dos estudos desse alunado. A autora destaca, ainda, a pouca evolução nos índices da EJA de acordo com os dados dos censos escolares disponibilizados pelo IBGE, confirmando, assim, a ineficácia das políticas educacionais.

Corroborando com tais afirmações Viegas e Moraes (2017, p. 18) destacam:

À guisa de exemplificação, no tocante ao analfabetismo, de 2001 a 2008, o índice só foi reduzido em 2,4% - um percentual muito irrisório e aquém do esperado. Nesse mesmo período, apesar da existência de uma série de programas de alfabetização no país, conforme mencionado, o número de alunos jovens e adultos que neles se matricularam não demonstrou um crescimento progressivo. Na verdade, os índices nos mostram que a partir de 2005 houve uma queda contínua das matrículas em programas de alfabetização, contrariando as expectativas de um Plano que visava erradicar o analfabetismo.

Para entender os motivos que comprometeram o sucesso dos programas criados a partir da política do Brasil Alfabetizado e, conseqüentemente, conhecer os reais problemas enfrentados pela educação de jovens e adultos, analisaram os dados divulgados pelo IBGE, obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007. Foi possível concluir que as iniciativas do governo não atenderam as reais necessidades dos estudantes, sendo que a maior dificuldade relatada foi à inexistência da EJA, pois apenas 24% das escolas pública contavam com esse sistema de ensino, e a inadequação de horários, devido a oferta dos cursos coincidirem com o período de trabalho da classe assalariada (VIEGAS; MORAES, 2017).

Observa-se que, embora as políticas públicas desenvolvidas durante o governo do presidente Lula tenham disponibilizado mais recursos para a educação de jovens e adultos, ainda são necessários mais investimentos que tornem a educação acessível a toda a população. O desenvolvimento de medidas destinadas a uma classe específica sem o devido conhecimento das pessoas pertencentes a essa classe e das reais necessidades e anseios do público que será

contemplado, resulta em desperdício de recursos, tanto financeiros quanto humanos.

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009, reafirma o direito à educação a todas as pessoas, incluindo as que estão acima da idade regular de ensino, sendo estabelecido, dentre outras medidas, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, p.).

Nesse pensamento foi publicado, em 2010, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, garantindo a oferta de educação para jovens e adultos situados em sistemas prisionais, e o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, tornando possível o desenvolvimento da EJA através do ensino à distância (EAD). Ambos os documentos são resultados de incessantes lutas buscando aplicar a toda população o que já é garantido por lei: educação básica gratuita.

Nos anos de 2009 e 2010 discussões abordando o rumo da educação no Brasil foram enaltecidas, tendo em vista que se aproximava o fim da vigência do PNE implementado em 2001, com duração de dez anos. Foram realizados dois importantes encontros: a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A VI CONFINTEA foi organizada pela UNESCO e realizada em 2009 na cidade de Belém/PA. Devido ser abordado neste evento apenas assuntos referentes à Educação de Jovens e Adultos, foram convocadas lideranças educacionais de todos os estados brasileiros, visando debater de forma assertiva às ações educacionais para o segmento da EJA no país.

O CONAE, realizado em Brasília no ano de 2010, abordou a educação nas diferentes modalidades de ensino, sendo produzido ao final do evento um documento oficial contendo os desafios a serem enfrentados no PNE (2011-2020). Ressaltando o conteúdo destinado a EJA, foi explicitado como proposta prioritária nacional a redução da taxa de analfabetismo no país, sendo necessário para o cumprimento dessa medida o estabelecimento da formação geral e profissional dos alunos; favorecer a formação continuada dos profissionais da EJA para que se possa construir uma prática pedagógica coerente com a realidade dos alunos; e ampliar o financiamento e a oferta da Educação de Jovens e Adultos (SOUZA et al., s/d.).

A partir das duas conferencias citadas foi elaborada uma proposta para o Plano Nacional da Educação de 2011, que, posteriormente, deu origem a Lei nº 8035/2010 estabelecendo o PNE, para implementação em 2011, com duração de 10 anos. No que se refere à EJA, em linhas gerais, o PNE

estabelece como prioridade a erradicação do analfabetismo, estipula como

meta aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas, sobretudo na faixa de 18 a 24 anos e destaca a necessidade de acrescentar a qualificação profissional à formação escolar do aluno jovem e adulto (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 19).

Os problemas educacionais propostos no PNE, iniciado em 2011, apresentam-se desafiadores e ambiciosos, dada a real situação do país. Os resultados obtidos pelo censo do IBGE/PNAD em 2012, divulgados em 2013, revelaram que o país apresentou um índice de analfabetismo de 8,7% entre as pessoas com idade superior a 15 anos, o que corresponde a 13,2 milhões de jovens e adultos analfabetos no país (IBGE, 2012). Esses resultados foram confirmados pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos 2013/2014, divulgado pela UNESCO em janeiro de 2014, que classificou o Brasil como o 8º país, dentre os 150 países pesquisados, com maior taxa de analfabetismo (UNESCO, 2014).

Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, na tentativa de impulsionar avanços na educação, um novo Plano Nacional da Educação foi sancionado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, trazendo os desafios a serem trabalhados na educação ao longo de dez anos (2014 – 2023). Algumas diretrizes como a busca constante por elevação da qualidade no ensino oferecido e melhores condições de trabalho para docentes, com qualificação profissional, incluindo aumento salarial, embasaram as medidas traçadas nesse novo plano, destacando:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase em valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultura e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.41).

Pretendia-se, com a criação desse plano, melhorar os números de analfabetismo no país, garantindo aumento do investimento no sistema educacional. Em 2016, o último censo realizado pelo IBGE mostrou que a taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos no Brasil havia apresentado queda de 1,5% nos últimos 4 anos, estando, atualmente, em 7,2%, o que corresponde a 11,8 milhões de pessoas.

Nota-se que a EJA tem sido tema de políticas públicas relacionadas ao acesso e

permanência do aluno, principalmente nas últimas décadas, em virtude do avanço da expansão do ensino básico e superior no país. No cenário atual, a oferta do ensino básico e a sua continuidade pela EJA está sendo realizada em maior frequência nas escolas públicas estaduais e municipais e consta com crescente ampliação.

Diante do contexto histórico apresentado, é possível perceber que um longo caminho foi percorrido até aqui para obter políticas educacionais coerentes à educação de jovens e adultos no Brasil. A implementação dessas políticas resultaram em avanços significativos na redução do analfabetismo ao longo dos anos, saindo de 50% da população com idade superior a 15 anos na década de 40 para 7,2% na atualidade.

Apesar das conquistas mencionadas, a EJA ainda enfrenta vários impasses, como, por exemplo, o recebimento de menor recurso para seu funcionamento quando comparado a outras modalidades de ensino; tornar-se acessível a toda a população e estimular o ingresso e permanência de um maior número de pessoas a cada ano; ter profissionais qualificados e que conheçam e entendam a realidade do alunado, tornando o ensino mais prático e adequado a realidade encontrada em cada turma. Essa situação mostra que, apesar das diversas tentativas, iniciativas políticas e sociais para minimizar o problema, ainda há um longo caminho a percorrer para que se possa decisivamente garantir uma educação de qualidade que englobe toda a população (OLIVEIRA; AMARAL, 2020).

Mediante pesquisas realizadas no portal do Senado Federal, melhores condições para a EJA foram obtidas em julho de 2020, tendo em vista a renovação do FUNDEB. Frente a esse assunto, vale ressaltar que as três Emendas (PECs 15/2015, 33/2019 e 65/2019) foram aprovadas para implementação do FUNDEB no próximo ano, sendo defendidos quatro pontos principais: maior segurança do fundo, tornando-o permanente na Constituição Federal ao invés de ser renovado a cada década; mais justo e mais redistributivo, beneficiando quem tem menos recursos, aplicando o investimento da União diretamente nas cidades mais pobres, que possuem baixa arrecadação, independente do estado a qual pertencem; mais eficiente, pois visa corrigir todas as distorções apontadas no atual modelo; e maior, com aumento da complementação da União, elevando gradativamente sua taxa participativa, saindo, em um primeiro momento, dos atuais 10% para 20% até o ano de 2026 e, posteriormente, pretende-se chegar a uma contribuição de 30%.

Muitas são as expectativas acerca das políticas públicas para a EJA, a fim de proporcionar a este público uma educação pública de qualidade que priorize as especificidades culturais, sociais, psicológicas desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem e na formação humana. É necessário que o sistema conheça, entenda e se molde para acolher os jovens e

adultos anteriormente excluídos. A exclusão e diminuição da EJA em qualquer campo devem ser combatidas a fim de garantir um ensino de qualidade a todos que queiram usufruir de seus direitos.

Por intermédio da erradicação do analfabetismo são oferecidas melhores condições de vida a toda população, fornecendo aos indivíduos a garantia de escolha, o direito de sonhar e poder ‘correr atrás’ da realização do seu sonho. Para o país a elevação do número de pessoas alfabetizadas melhora o desenvolvimento econômico, favorecendo ações futuras que beneficiem a população. Sendo assim, toda diversidade presente na EJA deve ser valorizada, garantindo amplo seu atendimento e reconhecimento. Essa valorização se dá através de posicionamentos, práticas políticas e entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade, que devem ser trabalhados a partir de uma visão ampla de educação e desenvolvimento, buscando uma melhora contínua na educação.

No capítulo que segue será apresentado um panorama geral sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário brasileiro, a partir de diversos estudos realizados, em diferentes regiões do Brasil, sobre a temática e breve apresentação da modalidade na Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, no município de Cristalina – GO.

2. OS SUJEITOS-ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Neste capítulo abordamos a trajetória dos alunos e alunas que frequentam o Ensino Fundamental II na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Cristalina – Goiás, da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, matriculados no período entre 2015–2018. Quem são esses alunos? Quais são seus sonhos e perspectivas ao adentrarem no sistema de ensino da EJA? O que esperam de seus educadores? Que histórias e vivências trazem consigo? Conhecer essas histórias e trajetórias de vida é muito importante para nós, para que assim possamos tomar conhecimento dos caminhos percorridos por eles até aqui, como bem nos lembra Freire (1986, p. 11) os saberes de mundo que trazemos conosco “não se esgota na decodificação pura e simples da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas antecipa e se amplia na inteligência do mundo”.

Com o intuito de aprofundar nessas interrogações sobre quem são os educandos com quem nós, professores-pesquisadores, nos deparamos na sala de aula da EJA, de onde vêm e para onde voltam, quais são seus percursos humanos/desumanos, sociais, de gênero e classe social é que essa pesquisa foi pensada. Ouvir as histórias de vida desses sujeitos alunos da EJA,

é nosso objetivo maior.

Tendo como intenção voltar nosso olhar para eles, sujeitos de escolhas, algumas impostas pelas casualidades da vida, uma gravidez não prevista, uma troca de turno do trabalho, um casamento, mas, que não deixam de serem escolhas, que por determinado período os afastam do ambiente escolar e os obrigam a percorrer outros caminhos (ARROYO, 2017).

Como nos relata uma das alunas:

Fiquei 20 anos longe da escola. Eu tinha muita vontade de estudar, pois o estudo faz muita falta principalmente na hora de conseguir um bom trabalho. Como cresci na roça, era muitos filhos, dez ao todo, passamos muitas dificuldades, era muita pobreza, então a prioridade era ajudar meus pais na lida com os animais e com a lavoura pra tirar nosso sustento. Depois casei meu marido não permitiu eu estudar. Eu me divorciei então aí sim, pude continuar meus estudos, terminei o ensino fundamental em 2017. Foi uma conquista muito importante e esperada por mim. Agora, estou cuidando da minha mãe que está bastante doente, mas assim que dê farei o ensino médio e depois uma faculdade. Eu quero aproveitar o tempo perdido, se tiver jeito vou estudar até ficar velhinha... (Catiana, 41 anos, auxiliar de limpeza).

Ao analisarmos historicamente a constituição da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebemos uma trajetória marcada por lutas e exclusões dos alunos e alunas que a constitui. São sujeitos que enfrentam desigualdades de classe, de gênero e raça, além de condições de trabalho precárias, em muitos casos o desemprego. Essas contradições, presentes no campo da educação, geram descontinuidades em termos de políticas públicas que promovem o desenvolvimento educacional refletindo fortemente na EJA. Portanto, a compreensão da EJA e de seus sujeitos exige retomadas desse percurso histórico associado às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e de trabalho.

Portanto, o sujeito do qual aqui se fala, constrói-se cultural e historicamente. Sendo aquele que se constitui a partir da materialidade histórica, mas, também, que contribui na construção de sua história e na daqueles que estão ao seu redor, suas escolhas e ações influem diretamente na vida do seu grupo social.

Segundo Dayrell (1996) os sujeitos constituem-se com base em dois níveis de interação: o primeiro seria o daquele que nasce em um determinado contexto pré-determinado pelas macroestruturas e vão definir algumas opções quanto ao seu lugar social, comportamento ou capital cultural, independente, de suas ações iniciais. O segundo nível de interação acontece com o grupo social, quando os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações na sociedade, sendo que nesse, suas ações e posicionamentos irão interferir diretamente em sua qualidade de vida e conquistas.

Dessa maneira, a compreensão da educação estende-se para além dos muros da escola, alcançando as relações sociais, o que implica a compreensão do sujeito. A seguir, têm-se alguns elementos como sua classe social, gênero, raça, suas experiências de vida e de trabalho que possibilitarão a reflexão acerca das concepções de sujeitos estudantes da EJA.

A EJA é uma modalidade de ensino com demandas específicas que atende a uma população amplamente marcada pela diversidade pertencente a grupos sociais historicamente excluídos (DI PIERRO, 2005). Logo, o pertencimento aos extratos mais desfavorecidos da sociedade parece ser uma forte marca na constituição da identidade desses sujeitos.

Tomamos como conceito para exclusão social, a pobreza, sob vários aspectos: seja a ausência de bens materiais, a escassa oportunidade de crescimento pessoal, a dificuldade ao acesso à educação, à saúde, ao emprego, o analfabetismo. Segundo Freire (1976, p. 9), o analfabetismo é “uma consequência de limitações ou incapacidades do sujeito, destacando que o analfabeto é o homem a quem foi negado o direito de ler”. Melhor dizendo o analfabetismo é efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (CAVALCANTE & FLORÊNCIO, 2013).

Em legislação vigente, desde a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, temos definições claras sobre os sujeitos da EJA, no que se refere aos seus direitos e às provisões do Estado quanto a esses estudantes no âmbito da educação. Além disso, ficam delineadas as especificidades que precisam ser respeitadas, ao se pensar na escolarização para esses sujeitos, diante daquilo que propõe em caráter geral a LDBEN 9394/96.

A Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001) que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) definiu metas prioritárias na área educacional a serem alcançadas até o ano de 2024 e determina:

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos [...] até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 34).

De acordo com o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 assegura-se que a EJA deverá considerar os perfis dos estudantes, as faixas etárias, pautando-se nos princípios de equidade, diferença e no exercício de propostas curriculares pedagógicas próprias, que garantam:

(I) equidade de acesso, igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; (II) o reconhecimento da alteridade; (III) componentes curriculares adequados às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Segundo Gomes (2004), muitos são os desafios diante da diversidade e pluralidade na educação básica, daí a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que promovam aos diversos grupos sociais, trabalhadores, mulheres, negros, o acesso a uma educação de qualidade. Como o ambiente escolar agrega inúmeras individualidades, torna-se complexa a valorização das identidades, uma vez que encontramos múltiplas na sala de aula. Para Gomes (2004, p. 3) é impossível delimitarmos um conceito único para identidade, uma vez que,

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Essa pluralidade identitária, encontrada no universo escolar, faz com que direcionemos nosso olhar buscando compreender as especificidades da EJA por meio de suas vivências cotidianas. Além da mobilidade física, as relações de troca são beneficiadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação que permitem a ampliação das relações culturais. Assim, essa diversidade traz a necessidade de reflexão sobre os sujeitos que frequentam a EJA.

Dentre os aspectos que mobilizam esses alunos e alunas para a EJA, Cavalcante e Florêncio (2013), discutem a evasão da escola ou as reprovações como os elementos responsáveis pela saída dos jovens do ensino regular e sua migração para a EJA. Já os adultos em idade produtiva¹, optam pela EJA devido ao horário das aulas, período noturno, já que durante o dia encontram-se inseridos no mercado de trabalho ou ganhando o sustento no mercado informal. Quanto aos idosos, esses veem nas turmas da EJA, o espaço do acolhimento, acolhimento dos sonhos e do tempo perdido da infância dedicada ao labor. (ARROYO, 2017).

De acordo com o levantamento realizado por essa pesquisa verificamos que dentre os

¹ Trata-se de um termo técnico para se referir ao período considerado ativo para a população brasileira de acordo com a legislação trabalhista que varia entre 16 - 62 anos (para mulheres) e 16 - 65 anos (para homens).

principais motivos que afastaram esses alunos da sala de aula no período regular foram às dificuldades financeiras, necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família. Quando analisamos os motivos de acordo com o gênero, há uma segmentação em relação aos fatores que contribuíram com a evasão escolar. Quanto aos homens, os principais motivos apontados foram às dificuldades encontradas para conciliar o trabalho e os estudos, já entre as mulheres as obrigações do lar, envolvendo os filhos e a casa, foi o motivo mais mencionado por elas.

2.1.O perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

Ao pesquisarmos estudos que abordem a Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, alguns autores se destacam em direcionarmos a abordagem dessa temática. Diante disso, nosso estudo norteia-se por Dayrell (1996), Charlot (2000), Oliveira (2009), Furuni, Durand e Santos (2011), Cavalcante e Florêncio (2013) e Arroyo (2017).

A diversidade e a pluralidade são determinantes no contexto da EJA, pois elas reúnem sujeitos com histórias de vida e marcas identitárias semelhantes e, ao mesmo tempo tão singulares, portanto, a diversidade está completamente ligada às relações pedagógicas que são estabelecidas a partir dos encontros das experiências de vida de cada aluno com

[...] a desigualdade de oportunidades; a negação do direito à educação e à formação; jornadas duplas ou triplas de trabalho; o desemprego ou subemprego; as lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; [...] a luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos a quem a EJA se destina (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

Nesse contexto, dos sujeitos da diversidade social e cultural alguns grupos têm conquistado lugar de notoriedade, assumindo identidades sociais singulares: sujeitos do campo, quilombolas, detentos, surdos, entre outros. Nesse grupo dos marginalizados socialmente, temos ainda as mulheres, que em sua maioria são mães e provedoras do lar, como doméstica em casas de família, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais.

Charlot (2000), ao apresentar sua visão sobre o sujeito, com base nas ciências humanas, aponta que para nascer como ser humano dotado de uma individualidade, este precisa aprender. Aprender sobre si e sobre os outros com quem estabelece relações diárias amplamente necessárias. Seriam as trocas, aquelas nas quais cada um dá um pouco de si e acaba levando uma parte do outro com quem convive. É

[...] entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para Furuni, Durand e Santos (2011) os alunos que frequentam as salas de aula da EJA são sujeitos que contribuem na produção do conhecimento e saberes, entretanto, são alunos e alunas situados em espaços e tempos distintos, que produzem novas relações intergeracionais, o que proporciona salas de composição multivariada, característica que diferenciam esses estudantes das outras modalidades de ensino do sistema brasileiro de educação.

Em estudo realizado por Cabral (2013) em escolas para Educação de Jovens e Adultos, em Florianópolis (SC), no qual apresenta um perfil desses estudantes a partir da ótica de seus educadores, a fala de uma das professoras entrevistadas nos sugere a importância das trocas entre as diversas gerações, apesar dos conflitos que possam vir a existir:

Eu não vejo problemas em essas pessoas com idades diferenciadas estarem todas no mesmo ambiente, no começo é um pouco difícil mediar todas essas diferenças, ocorrem alguns conflitos geracionais, mas ao longo do trabalho as coisas vão se acomodando, os mais velhos aprendem a tolerar os mais jovens, e por outro lado esses mais jovens também começam a respeitar mais os adultos. Na maior parte das vezes observo que acabam ocorrendo trocas muito proveitosas, vejo alguns dos meus colegas (professores) mencionando que os alunos deveriam ser separados em grupos por idade, mas eu não concordo com isso, acho que se apresenta a possibilidade de trabalhar essas questões referentes a estigmas e preconceitos tendo todos no mesmo grupo. Não é fácil, é bem desafiador, mas é possível (Professora Regina, entrevistada em 2013) (CABRAL, 2013, p.123).

Assim como nos relata um dos alunos participantes de nossa pesquisa:

Quando comecei a frequentar a sala de aula não foi fácil. Eu tava mais de vinte ano fora da escola e era um dos mais velhos da turma. No início era estranho, parecia que tava fora do lugar, mas com o tempo a convivência foi muito boa pra mim, aprendi a tratar melhor as mulher, tanto as colega quanto as professoras, me tornei um homem mais gentil e compreensivo. A troca que agente fez em sala com aquela “meninada” ensinou muito pra gente não é mesmo professora Rose? (José Francisco, 61 anos, pedreiro).

Ao refletirmos sobre os jovens em suas condições diversas e dinâmicas temos a oportunidade de desconstrução de uma imagem estereotipada e lateral sobre o educando, sujeito aluno da EJA. Essa convivência entre as diversas gerações se mostra muito benéfica tanto para

os mais jovens quanto para os mais idosos, e aquilo que poderia ser inicialmente um problema de choque geracional acaba transformando o ambiente da sala de aula da EJA, em um espaço rico em experiências e aprendizagens (CABRAL, 2013).

Quando nos referimos aos adultos e idosos vale ressaltar que eles não conseguiram concluir seus ciclos de escolarização, por diversos motivos, questões relacionadas ao trabalho ou muitas vezes ao âmbito familiar. Por isso, quando tem a oportunidade de retomar os estudos em uma turma da EJA, geralmente se mostram entusiasmados e participativos.

Conforme destaca Enguita (1993) o ser humano se humaniza a partir das relações desenvolvidas com a natureza, com os outros homens, as ações coletivas influenciam em nossa maneira de ler o mundo e de nos posicionarmos nele. De modo que, não estamos sozinhos, e precisamos nos relacionar uns com os outros para compreender quem somos nesse processo de construção histórica. É na interação humana que o sujeito reconhece o seu valor e, conseqüentemente, se impõe perante os demais.

O estudo apontou ainda, que nem sempre esses jovens que não conseguiram concluir os estudos na faixa etária esperada, desejavam estudar à noite, mas acabam tendo a EJA como única opção, uma vez que já não se sentem tão motivados no ensino regular. Em outros casos, estudar a noite é a única opção para aqueles que trabalham o dia todo, uma grande maioria como os trabalhadores do campo, feirantes, vendedores ambulantes, ou trabalhadores informais com cargas exaustivas, chegando a 10 horas diárias de trabalho duro (CABRAL, 2013).

As meninas já tiveram também uma trajetória marcante de vida, com filhos, gravidez indesejada, submissão à violência doméstica. Então o jovem tem trajetórias muito semelhantes, não retornam para o ensino regular porque a estrutura e organização uniformizada da escola não permitem (ACAMAS, 2013, p.).

Entre as alunas que participaram de nossa pesquisa encontramos mulheres que foram mães ainda na adolescência e em decorrência precisaram abandonar o estudo na idade regular, pelo fato de necessitarem se afastar por um tempo para se dedicar à criança, quando retornam já não se sentem confortáveis no ambiente escolar de antes, como nos relata uma de nossas alunas:

Na outra escola enfrentei preconceito por ficar grávida, na escola até os professores falavam de mim pelos canto, que não ia conseguir me formar, me sentia excluída e com vergonha. Por isso parei de estudar e depois voltei para a EJA, como falei antes, quando voltei para a escola não tinha com quem deixar minha filha foi a maior dificuldade. Na escola, até os professores me ajudavam, mas era difícil ver que o choro dela as vezes atrapalhava. Como na

EJA tem alunos mais velhos então eu não sentia vergonha por já ter filho, pelo contrário me sentia acolhida. E, os professores não me tratavam com indiferença, foi na EJA que consegui terminar o ensino fundamental (Lara, 19 anos, auxiliar de limpeza).

Essa situação enfrentada por adolescentes e outras mulheres é muito comum entre o público presente da sala de aula da EJA, fazendo parte do cotidiano dos colegas, professores e equipe gestora conviver com essas crianças que precisam ser levadas à escola para que elas consigam estudar.

Cavalcante e Florêncio (2013) em levantamento realizado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado de Alagoas, apontam que um número alarmante de sujeitos frequentadores desta modalidade de ensino, integram o setor informal, associando à qualidade do emprego a de ensino, uma vez que apareceram em seus estudos apenas aquelas profissões tidas como desvalorizadas entre as classes trabalhadora.

Algumas características apresentadas no estudo de Cavalcante e Florêncio (2013) são muito válidas de serem apresentadas, pois de certa forma representam o panorama brasileiro de um modo mais amplo. Quando verificada a motivação pela procura da EJA constatou-se que os principais motivos foram a conclusão do ensino médio em um curto período; permanência ou ascensão a um cargo de trabalho; horário compatível com a disponibilidade de tempo livre.

Dentre as maiores dificuldades encontradas durante o curso predomina o próprio acesso/deslocamento à escola, a distância, meio de transporte para os moradores do campo ou das regiões periféricas, observou-se ainda a dificuldade em conciliar a rotina da família ou do trabalho com os estudos. Ao analisarem as profissões desempenhadas por esses alunos verificaram-se que os principais cargos ocupados eram de vendedores ambulantes, serviços gerais e garçom, ou seja, pessoas que lidam diariamente com atendimento ao público e de alguma forma veem na educação uma forma de melhorar a si mesmo, embora essas funções desempenhadas também forneçam outro dado, que é o da baixa remuneração salarial.

Quando questionados sobre a qualidade do ensino ofertado e da maneira como viam seus professores quanto à sua preparação para a atuação em sala de aula, 34% mostraram-se satisfeitos quanto às aulas ministradas e à capacitação docente. E, por fim, quando questionados quanto àquilo que deveria ser melhorado, a falta de professores e ausência de aulas foi o principal aspecto negativo apontado (CAVALCANTE; FLORÊNCIO, 2013).

Para Peluso (2003, p. 31), “é preciso conhecer as características e particularidades adequadas às necessidades dos alunos, pois apenas dessa forma é que serão criadas políticas públicas e alternativas pedagógicas para a EJA”. A maioria dos analfabetos se concentram na

faixa etária acima de 45 anos, ultrapassando o percentual de 32,4%, em algumas regiões, no Nordeste esse índice chega até 60,4% (MEC, 2011, p. 19).

Para Oliveira (1999) os jovens-adultos que buscam por ensino e conhecimento, geralmente são migrantes da zona rural ou das regiões periféricas, muito ligados ao seu local de origem e à família, quando se deslocam para os grandes centros em busca de trabalho, veem a oportunidade de terminar seus estudos. Resultados semelhantes foram encontrados em nossa pesquisa demonstrando que a maioria dos alunos que buscaram concluir seus estudos na EJA, nos últimos anos, são alunos que morou sua infância na zona rural, dedicou sua infância ao trabalho na lavoura para contribuir com os pais no sustento da casa, ou, provenientes das regiões periféricas, que diante das dificuldades financeiras precisaram priorizar o trabalho na infância e adolescência.

Por Cristalina ser um município predominantemente agrícola, e rodeado de propriedades rurais, nesse estudo, observamos que a maioria dos alunos que frequentam a Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende são provenientes de regiões periféricas e, exercem suas atividades laborativas no campo, ou moraram na zona rural na primeira infância, não tendo acesso aos estudos nos anos iniciais regular, ou quando os teve esta foi de modo insuficiente para o aprendizado significativo.

Morei na roça até meus dezessete anos, quando me casei. Sempre quis estudar mais pro meu pai, o estudo não era importante. Minha mãe sempre incentivou a gente estudar, ela acordava a gente, arrumava a marmita pra nois levar pra escola, por ela nois tinha vindo embora bem antes pra cidade pra continuar o antigo ginásio, mas meu pai disse que até a 4ª série já estava bom demais, pobre não precisa de mais que isso pra limpar chão. Quando vim embora a primeira coisa que fiz, no ano seguinte foi me matricular, conclui o ensino fundamental, agora estou terminando o médio, quero ser professora, ano que vem vou fazer o vestibular de Pedagogia (Lúcia Helena, 29 anos, vendedora).

Sendo muito importante para a realização dessas alunas e alunos, o vínculo, a questão do grupo social e o sentimento de pertencimento que desenvolvem no decorrer do ano, até porque em muitos casos, são trabalhadores que vieram de outras regiões como da região nordeste, para as regiões metropolitanas ou mesmo dentro de seus estados e estão distantes de seus familiares, tendo no ambiente escolar, um grupo social com quem interage e constrói vínculos (OLIVEIRA, 1999). Como fica evidente em um dos relatos dos alunos entrevistados:

Vimos do estado de SP em busca de trabalho. Essa cidade recebe muitas pessoas para trabalhar nas lavouras. É um trabalho que geralmente não se olha se a pessoa tem estudo. Chegando aqui, não foi fácil, não conhecia ninguém,

somos muitos irmãos e era difícil ajudar colocar comida dentro de casa. Tudo que eu ganhava dava para o meu pai, não sobrava nada. Na escola, na EJA os professores ajudava com roupas, e até material de higiene pessoal, cestas básicas. Hoje estou em uma situação melhor, mas a luta ainda é grande (Fábio, 22 anos, classificador de grãos).

É direito de todos o acesso à educação, conforme à Constituição Brasileira, no entanto, na prática, cabe exclusivamente ao cidadão garanti-los. Naquilo que se aplica ao ensino de jovens e adultos, tendo como aspecto primordial da reconfiguração da EJA o reconhecimento de quem são esses sujeitos, incorporando suas identidades e assegurando-as, pois, tendo o trabalho e a família como prioridade nas suas vidas, pagam com custos altos, tornando-se obstáculos para a permanência dos estudos, evadindo-se (ARROYO, 2006, p. 60).

Trata-se de um público diferenciado, diverso, entretanto, uma das características que eles têm em comum são as trajetórias de vida que os fizeram parar de estudar, não sendo uma opção, foram forçados a isso pelo sistema, optavam pela escola ou pela sobrevivência. E, em determinado momento de suas vidas, eles têm a oportunidade de regressar à sala de aula, como para recuperar aquilo que de alguma forma lhes fora negado.

2.2. O significado da aprendizagem para os educandos da EJA

Logo, para sujeitos jovens-adultos o que significa aprender? Aprendem os adultos de uma forma diferente dos jovens? Como aprendem a serem trabalhadores? Que interesses buscam esses sujeitos nos processos vivenciados em programas de educação de jovens e adultos e fora deles? Jovens e adultos, uma parcela economicamente ativa, que participa e interfere diretamente no mercado de trabalho.

Para Gadotti (2017) o retorno dos jovens e adultos à sala de aula está associado ao desejo por melhoria de vida ou pelas exigências ligadas ao mundo do trabalho. Sendo estes sujeitos de direitos, trabalhadores que participam da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Pensando no mercado de trabalho, na alta rotatividade, inseridos nessa era da conectividade e das tecnologias de informação e comunicação, voltar a estudar para esses educandos, está intimamente ligado à busca por melhores qualificações e pretensões de ocupar postos de trabalho. Tanto jovens e adultos que necessitaram interromper seus estudos buscam retomar os estudos com intuito de recuperar o tempo de estudo “perdido”, dedicado às obrigações do trabalho e à família.

A Educação de Jovens e Adultos para uma aprendizagem real e significativa, precisa

incorporar em seu planejamento a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos, linguagens, códigos e valores que muitas vezes são desconhecidos ou desvalorizados pela cultura escolar e pelos currículos tradicionais.

A compreensão de que a educação das pessoas jovens e adultas deve ser permanente, significa dizer que ela precisa ir além da abordagem econômica, assumindo um caráter multidimensional e intercultural, tendo em vista elementos novos, como a questão da diversidade, cultura, cidadania, saúde, gênero, raça a serem incorporados à educação continuada das pessoas jovens e adultas (COSTA, 2013).

Marta Kohl Oliveira (1999) aborda que em situações de aprendizagem, as especificidades dessa etapa de juventude e vida adulta em que se encontram faz com que tragam consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança ou adolescente) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de ensino-aprendizagem.

É fundamental que o ensino para esse público não seja limitado à imposição de um padrão, em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. De acordo com Arbache (2001), o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos na busca por essa dignidade-cidadania.

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

Para que se possa oferecer uma educação de qualidade e atenda às necessidades de práticas educativas que combatam os altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento é fundamental investir na formação de professores para a EJA (CAVALCANTE; FLORÊNCIO, 2013).

Segundo os autores, esses educadores precisam estar atentos às necessidades e potencialidades desses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração, ao realizar as propostas e projetos pedagógicos, aspectos que promovam o despertar da curiosidade, o questionar sobre a realidade em que vivem e o meio que os cerca, a

problematização, ou seja, de modo que lhes seja permitido transformar os obstáculos em dados para a reflexão, com o objetivo de compreender os processos de aprendizagem e educação, que em qualquer face social estão relacionadas ao espaço, tempo e à história de vida dos sujeitos (CAVALCANTE; FLORÊNCIO, 2013).

Nessa perspectiva, Andrade (2004, p. 65) afirma que a EJA

[...] deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. Além disso, devemos ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade no sistema de ensino.

O ensino é visto como mediação do cotidiano e dos conteúdos escolares que permitem a compreensão da realidade, indo além da estética e buscando compreender as relações que a explicam e que são invisíveis ou passam despercebidas num primeiro momento. Assim, a aprendizagem não se limita a uma mera transmissão das informações, mas é concebida como uma apropriação do conhecimento científico, levando a uma reflexão crítica desse conhecimento e produção de novos saberes (CAVALCANTE; FLORÊNCIO, 2013).

Assim, de acordo com os autores, para que haja uma aprendizagem significativa e real desses alunos é necessário, que ao lerem um texto, por exemplo, estes sejam preparados para fazerem uma intervenção do mesmo, possibilitando sua ampliação de visão do mundo e de sua realidade social com o objetivo de alguma forma provocar-lhe uma transformação em si e ao seu redor e não apenas serem capazes de reconhecer as letras e suas variâncias linguísticas.

Para Paulo Freire (2002), a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando. Baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida.

Ainda conforme Freire (2002) esses dados precisam ser considerados pelo educador, para que assim, as informações fornecidas por ele, o conteúdo ministrado nas aulas, a metodologia e os materiais utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades do público presente. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante o processo de alfabetização, de modo que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e futuramente seja capaz de aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

Para a construção de uma aprendizagem significativa, Freire (2002, p. 58) nos aponta que:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Educar jovens e adultos não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome, mas oferecer-lhes uma escolarização ampla e de qualidade, isso envolve atividades contínuas que não são deixadas de lado, inacabadas. Além disso, a educação de jovens e adultos não deve se preocupar apenas em estatísticas e índices de analfabetismo, buscando promover de fato a cultura do educando, preparando-o para o mercado de trabalho, como previsto nas diretrizes curriculares da EJA.

Observa-se que a EJA não diz respeito somente ao aspecto da alfabetização e escolarização ou a questão profissional, mas está relacionada a temas diversos como: cidadania, gênero, raça, sexualidade, família, meio ambiente, trabalho uma vez que a realidade é multirreferencial (COSTA, 2013).

Por isso é preciso redimensionar a prática pedagógica na escola de EJA, uma vez que geralmente não se aproxima da realidade concreta de vida dos seus alunos, principalmente no que diz respeito ao tema trabalho. Nesses termos, Musial (2012) apud Costa (2013, p. 9) afirma em sua pesquisa a necessidade de:

[...] aproximar a escolarização à realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas no de contemplar no currículo o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que são submetidos à maioria dos alunos que frequentam classes de EJA.

Para conseguir responder a essa demanda, as instituições de ensino privadas e públicas, têm se preocupado com a formação de seu corpo docente, pois sabem que a qualidade do ensino depende da relação professor-aluno. Atualmente, tem recebido uma atenção especial a formação do professor de jovens e adultos, pois o educador deve ter consciência de sua força positiva no desenvolvimento do educando.

Por outro lado, conforme Costa (2013) é certo que os educandos dessa modalidade de

ensino precisam se qualificar, porém, a escola precisa construir uma prática pedagógica que visa à formação desses educandos para além da qualificação, partindo de uma discussão mais ampla, na qual contemple os determinantes econômicos, sociais e político-ideológicos da educação.

2.3. Mercado de Trabalho X A Educação de Jovens e Adultos

Nas últimas décadas as relações sociais e de trabalho passaram por modificações, principalmente no que diz respeito às privatizações, um dos principais motivos para a expansão do desemprego, dos contratos temporários e inevitavelmente do aumento da desigualdade e da exclusão social (DALLAGO, 2010).

Dessa forma ao priorizar o lucro, o modo de produção capitalista institui um caráter individualista ao homem atual, que perdeu sua especificidade de sujeito, a ele é designada a ação contínua de produzir sem medidas. O que Marx e Engels (2001, p. 116) afirmaram na primeira metade do século XIX parece atual neste início de século:

O trabalho, atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida.

Com as transformações econômicas e sociais, percebemos que a escola é afetada de modo que contribua para o conhecimento voltado para o desenvolvimento econômico. A educação passa a ser objeto de desenvolvimento do capitalismo e não do cidadão, servindo ao capitalismo globalizado (LIBÂNEO, 2003). Para o autor:

No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, que é especializado em um ofício e não sabe trabalhar em equipe - enfim, para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que sabe fazer. A desqualificação passou a significar exclusão do novo processo produtivo. Por isso há lugar, no novo sistema produtivo, para o trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado, intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2003, p. 110).

Nesse sentido, conforme Libâneo (2003) o sistema capitalista impõe ao contexto mundial novas condições de continuar acumulando riquezas nas mãos da classe dominante, em função da exploração da dominada. Embora, o sistema de produção seja desigual, o homem continua idealizando, projetando e materializando, por meio do trabalho, suas ideias, ou seja, quem somos está intrinsecamente ligado à atividade profissional que desenvolvemos.

Trabalho e Educação abrigam vários pontos de intersecção, principalmente quando nos referimos à EJA: emprego, mercado profissional e qualificação estão associados à EJA. Com o aumento da precarização do trabalho nas últimas décadas, os estudantes, que são em sua maioria trabalhadores, dessa modalidade de ensino passaram a viver em condições econômicas e sociais cada vez mais instáveis, uma boa parcela destes pertencendo ao mercado informal ou sendo vítimas do desemprego no país (COSTA, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos nesse sentido precisa contemplar as transformações na economia, de modo que permita que esses educandos ampliem suas habilidades e tenham condições de ocupar melhores colocações. Como reafirma Rummert (2005, p. 125):

É, assim, quase unânime a relação estabelecida pelos alunos entre a passagem pela escola, com a conseqüente certificação, e a possibilidade de ocupar bons postos de trabalho (seja num primeiro emprego, seja retornando ao mercado de trabalho depois de desempregados, ou ainda ascendendo profissionalmente). Afirmam buscar a escola para obter “maiores chances de disputar um emprego em igualdade de condições com os outros concorrentes”, para conseguir “um emprego digno”; para “melhorar no campo profissional, crescendo e desenvolvendo para um futuro melhor”.

Conforme corrobora Méndez (2013), a EJA se depara com a exigência do mercado por uma educação formal que contribua para a formação de sujeitos dotados de multifuncionalidade, adaptabilidade, disciplina e alta produtividade. Apesar dessas exigências, atualmente, observamos que o ensino da EJA ainda abriga um tradicionalismo curricular e metodológico que oferece conteúdos dissociados de sua vida profissional.

Entretanto, nos cabe questionar por estarem os conteúdos desconectados do mundo do trabalho do estudante, fará algum sentido estudar apenas para concluir oficialmente o ensino fundamental ou o médio, por exemplo? Que motivações os levam a lutar por melhores condições ao voltarem para a sala de aula? Que valores dão à cidadania e ao trabalho? Que relações afirmam entre o trabalho e a educação?

Se o trabalho é estruturante de seu viver-sobreviver, de sua identidade social, de classe, não deveria o trabalho ser estruturante do currículo, da proposta pedagógica? Na obra *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa*, Miguel

Arroyo (2017) nos leva a refletir sobre a importância da inserção de questões relacionadas ao trabalho e à vida profissional dos educandos no cotidiano escolar, com intuito de promover uma educação direcionada à realidade desses alunos.

Ao reconhecer esses educandos que frequentam a EJA como trabalhadores, haveria uma organização escolar que favorece a permanência e acessibilidade desses alunos à sala de aula. Assim, o autor propõe uma reformulação quanto à organização dos horários, uma maior flexibilidade do tempo (melhor aproveitamento do tempo dispendido), das turmas, tendo como norteadoras as limitações e possibilidades que a condição de trabalhadores impõe a este público em específico (ARROYO, 2017).

Outro aspecto abordado pelo autor, no qual não adentraremos neste estudo, no entanto que vale destacar é sua proposta de reformulação da grade curricular, de modo que dialogue com as experiências sociais e coletivas do trabalho como questões estruturantes da proposta político-pedagógica da Educação para Jovens e Adultos. Pois,

Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA (ARROYO, 2009, p. 16).

Um dos traços de nossa atual cultura política-pedagógica tem sido pensar e alocar os outros: negros, camponeses, pobres, trabalhadores como subcidadãos, inferiores, logo, sem direito a ter direitos, alvos de favores das elites e do Estado. Dessa forma, pretende-se repensar com o reconhecimento dos direitos do trabalho que esses jovens-adultos devem ter reconhecidas suas lutas históricas do movimento operário e a afirmação de serem sujeitos de direitos à uma educação inclusiva, social, econômica e politicamente (ARROYO, 2017).

Ainda, o trabalho, a profissão que cada jovem-adulto exerce é uma das vivências mais fortes no processo de formação desses educandos, portanto, quando eles retornam à sala de aula, em busca de qualificação para o mercado de trabalho, em busca de se entender, saber sobre si e sobre o universo que o cerca, ao privilegiar sua condição de trabalhadores e os saberes de cada área do conhecimento seriam transformadas suas vivências do trabalho, seus saberes sobre o trabalho e seus processos de formação nas vivências do trabalho. Nesse sentido,

A exploração das crianças e dos adolescentes no trabalho doméstico continua a crescer, impulsionado pelas condições de sobrevivência das famílias pobres [...]. Seus corpos de meninas, suas vidas, identidades marcadas pelo trabalho

desde a infância. Nessas experiências aprenderam sua condição de trabalhadoras. Formaram as identidades e os valores de trabalhadoras que as acompanharão por toda a vida e que levam à EJA (ARROYO, 2017, p. 47).

Ora, quando reconhecemos esses jovens-adultos como trabalhadores e são “passageiros” que vivem do trabalho para a escola e da escola para o trabalho, nessa dicotomia de estudar para se candidatar a uma vaga melhor de emprego, ou quando desempregados para pleitearem uma vaga. Quando estudam e concluem essa etapa escolar e muitas vezes não conseguem se inserir no mercado nos leva a questionar sobre a importância do trabalho e de sua relevância em nossas relações familiares e no desenvolvimento pessoal.

Os alunos jovens-adultos vêm do trabalho para a escola com suas expectativas, e necessidades diárias buscando por melhorias, no dia seguinte voltam para o trabalho novamente, com aquela sensação de estar correndo atrás e que chegará lá, recuperando algo que a necessidade de sobrevivência lhes negou. No entanto, os dados estatísticos nos mostram que esses jovens ao concluírem seus estudos continuam submetidos às formas de trabalho e de sobrevivência muito precárias (ALMEIDA, 2016).

Estudos realizados por Almeida (2016) sobre a realidade de jovens-adultos e sua inserção no mercado de trabalho mostram que a ‘velha luta de classes’, as antigas polaridades de nossa sociedade se aprofundaram. Trabalhadores e desempregados não têm se aproximado de uma situação mais igualitária, os jovens e adultos provavelmente estão entre esses que contribuíram para triplicar o trabalho informal, não por serem iletrados, mas porque não há oferta de trabalho formal para todos.

2.4. Trabalhadores rurais: de onde vem e para onde vão?

Como temos visto no desenrolar deste capítulo, para haver a compreensão dos sujeitos que constituem a EJA, por seus professores, é necessária que essa concepção se dê a partir do cotidiano, da própria prática, das vivências, possibilitando-lhes refletir sobre as diferenças dos sujeitos estudantes da EJA em relação aos conteúdos estudados no ensino regular, esse acolhimento e o apoio são elementos fundamentais da prática educativa na EJA, pois permite percebê-los como sujeitos dotados de direito ao processo de escolarização, conforme suas próprias possibilidades.

De acordo com Oliveira (1999) o aluno jovem-adulto que frequenta a sala de aula da EJA, geralmente é o migrante que chega às grandes metrópoles vindo do interior ou de zonas rurais, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de escolarização, em

sua maioria analfabetos, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e com histórico de ocupações trabalhistas não qualificadas. Após dedicarem um período significativo de sua infância e adolescência ao trabalho, buscam a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. Desta forma,

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes identidades de duas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens- adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras (ARROYO, 2017, p. 69).

Conforme nos aponta Arroyo (2017), no município de Cristalina-GO esta realidade se confirma, uma vez que entre os alunos entrevistados verificamos a necessidade latente de trabalho na primeira infância e adolescência para contribuir no sustento da casa, sendo recorrente o abandono escolar em preterimento das atividades trabalhistas. Entendê-los como sujeitos trabalhadores que vivem nesse constante ir e vir, do trabalho para escola, muitos desses da cidade para o campo e de volta para a cidade, revela-nos outra faceta desse sujeito jovem-adulto que faz parte do universo escolar da sala de aula da EJA.

Entre o público que frequenta a escola faz parte do universo escolar pesquisado, o município de Cristalina-Goiás, um grupo o qual se destaca: os trabalhadores rurais que vivem em função do plantio e colheitas nas lavouras em torno da cidade são os trabalhadores temporários, conhecidos como boias-frias.

Assim, nos períodos de plantação e colheita a jornada de trabalho tende a se alongar para aumentar o ganho, além disso, o trabalhador volante perde um bom tempo no transporte do local de moradia (nos bairros periféricos das cidades) até o local de trabalho. Outro destaque, o transporte, quase sempre realizado em caminhões lotados, ou ônibus fretados sem segurança, sem conforto, estando sujeito a acidentes (VICENTE, 1999).

Esse tipo de empregabilidade gera instabilidade para o empregado, pois ele não participa dos direitos do trabalho, garantidos aos trabalhadores formais e assalariados. Na figura de trabalhador desqualificado, os volantes servem ao capital na produção agrícola, na indústria de transformação, construção civil e serviços braçais. Dependendo, principalmente, das atividades agrícolas, estão sujeitos a constantes períodos de desemprego cuja duração é em função do calendário das culturas (VICENTE, 1999).

Como os trabalhadores rurais exercem atividades sazonais têm seu trabalho garantido

em função da plantação e colheita do período. De acordo com dados do Sindicato Rural de Cristalina, o município produz o ano todo, várias culturas: soja; milho; algodão; feijão; girassol (fevereiro à agosto). O alho; batata; cebola; cenoura; beterraba; trigo; linhaça; painço; cevada; quinoa; aveia, café e amendoim (março a outubro) e frutíferas em cultivo irrigado o ano todo (goiaba; pêssego; maçã; manga; abacate; uva; caqui; laranja; limão; maracujá; abacaxi) (Prefeitura Municipal de Cristalina).

Muitos trabalhadores vêm de todas as regiões para suprir essa demanda de mão de obra rural, especialmente da região norte e nordeste do país (cerca de 70%), retornando às suas regiões de origem no fim dos ciclos das culturas para qual foram contratados.

Esta é uma situação muito comum no dia a dia dos alunos e alunas que frequentam a sala de aula da EJA, da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende no município de Cristalina, no período de plantação e colheita temos uma presença massiva, cerca de 40% dos homens matriculados, e 10% de mulheres dos alunos matriculados no período de 2015-2018 são trabalhadores rurais. Na safra, embora seja uma época de trabalho duro, cerca de 10 à 12hs corridas de trabalho, para 88% desses trabalhadores, às vezes precisam chegar mais tarde, mas estão ali em sala, compondo uma parcela expressiva dos estudantes.

Terminado os ciclos de plantação e colheita tem um efeito contrário sobre a sala de aula, muitos desses trabalhadores por necessitarem trabalhar migram temporariamente para outros municípios ou zonas rurais se afastando da escola, o que causa um aumento na evasão, no período de 2015-2018 66 alunos evadiram da sala de aula, 46% dos homens e 28% das mulheres, todos eram trabalhadores rurais.

Para Campos (2003), a evasão escolar na EJA, acontece por razões de ordem social e econômica, é registrada, em geral, como um abandono por tempo determinado, geralmente por necessidades como deixar de ir à escola para trabalhar; quando as condições de segurança e acessibilidade são precárias; quando os horários são incompatíveis com as responsabilidades que assumem; por falta de professor em sala de aula; material didático insatisfatório; ou, ainda, por considerarem que a formação recebida não atende suas expectativas ou suas reais necessidades.

Logo, ao analisarmos a condição desses trabalhadores rurais constatamos nela essa inconstância, que impede em muitos casos que esse sujeito jovem-adulto conclua essa fase da educação básica, muitas vezes perdendo o semestre e necessitando retornar no início daquele período em outro momento. Presente e marcante essa característica torna-se determinante na qualidade e eficiência do ensino recebido. Cabral (2013, p. 117) em seu estudo nos chama a atenção para esse tipo de evasão escolar:

[...] jovens de 15 a 25 anos, que obtiveram insucessos no ensino regular e buscam retomar os estudos, temos até uma denominação para isso, ao invés de evasão chamamos de ‘afastamento temporário’, eles iniciam aqui na EJA, se afastam e em seguida tentam retornar.

De acordo com um estudo sobre segurança e violência realizado por Nóbrega (2018) no município de Cristalina verificou-se que são altos os índices de assalto (9%), e roubo à residência (60%), especialmente no período noturno (88%). Um dos fatores específicos para o município de Cristalina que constatamos durante a observação foi uma evasão dos alunos não relacionados ao campo, em função da violência urbana (NÓBREGA, 2018). Ou seja, muitos alunos se afastam da sala de aula com medo de percorrerem o trajeto de casa para a escola ou da escola para casa no período noturno, quando as ocorrências de criminalidade aumentam e sentem-se vítimas da insegurança e violência das ruas.

Nesse sentido, é que se busca observar e analisar a vivência desses sujeitos alunos-trabalhadores da EJA da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, no município de Cristalina a partir do contexto social no qual estão inseridos, almejando identificar as especificidades de sua realidade escolar a partir de suas experiências de trabalho e do seu modo de vida. Para isso, no próximo capítulo serão apresentadas as histórias de vida desses alunos, quem são? De onde vieram? Que tipo de infância e adolescência tiveram? E como as relações de trabalho que desempenharam ao longo das suas vidas interferiram em seus estudos é o que se pretende compreender a seguir.

3. O CONTEXTO SOCIAL E AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS E ALUNAS TRABALHADORES(AS) DA EJA

Ao pensarmos a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como programa de políticas educacionais que busca ofertar educação a jovens e adultos com demandas peculiares é fundamental levarmos em consideração a realidade de vida desses alunos e alunas (POGGIO, 2012). Assim, as divisões de classe e gênero são determinantes na sua condição de aluno trabalhador, com alto histórico de abandono e regresso à sala de aula em função do mundo do trabalho, na fase adulta.

Nesse capítulo apresentamos as entrevistas dos alunos e alunas que participaram da pesquisa, por meio delas é possível estabelecermos o diálogo e conhecermos um pouco a realidade desses alunos e alunas que frequentam a sala de aula no Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende Ensino, no município de Cristalina - GO. Tendo essa pesquisa de campo sido aprovada à priori pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.

A Educação de Jovens e Adultos é um espaço, muitas vezes, marcado por estigmas e preconceitos. Há, até mesmo no senso comum, quem compreenda a EJA como uma educação de “segunda chance”, desvalorizada. Isso porque os alunos e alunas dessa modalidade de ensino não puderam estudar quando crianças ou adolescentes, ou foram estudantes que reprovaram diversas vezes. Também há casos de desistência devido à condição financeira (busca de emprego) ou formação de uma nova família (gravidez precoce). Segundo Arroyo (2006, p. 30),

[...] no meu entender, os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos.

Esse aluno jovem-adulto da EJA, embora esteja em processo de alfabetização ou de uma escolarização primária, traz consigo experiências que o tornam diferenciado em sua vivência da sala de aula. O trabalho tem sido prioridade em suas vidas, quando não puderam desfrutar dos benefícios da profissionalização proporcionados pela educação formal, mas que necessitaram desde muito cedo, prover sua sobrevivência, e em muitos casos colaborar para o sustento de sua família. Assim, a história da educação de jovens e adultos está marcada pela luta permanente dos trabalhadores pelo direito ao conhecimento.

O estudo faz muita falta para ter um trabalho melhor. Quando eu era criança

não tive oportunidade de estudar. Na época, nós era dez filhos, muitas dificuldades, muita pobreza. Todos os filhos começaram a trabalhar muito novos na plantação da roça (Catiana, 41 anos, auxiliar de limpeza).

Thompson (2002) em estudo realizado na Inglaterra sobre a educação de jovens e adultos ressalta que esse estudante adulto que não pôde estudar em sua infância, se diferencia da criança, e traz essa experiência para a sala de aula, refletindo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Logo, “essa experiência transforma radicalmente todo o processo educacional, influenciando os métodos de ensino, a seleção e aperfeiçoamento dos mestres e do currículo” (THOMPSON, 2002, p. 13). Como observamos em sala de aula no nosso cotidiano, é visível o quanto os alunos se interessam por questões e exemplos que envolvam seu dia a dia ou alguma experiência relacionada ao seu modo de vida.

O jovem-adulto, no espaço da EJA, não é aquele estudante em busca de aprimorar seus conhecimentos profissionais ou acadêmicos em busca de especialização. Segundo Oliveira (1999, p. 59) “[...] ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos)”. Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos.

Para Oliveira (1999), a história de vida da maioria dos alunos da EJA revela a necessidade de trabalhar ainda quando criança, e que o tempo dedicado ao trabalho sempre foi maior do que aos estudos. É notória entre os alunos e alunas entrevistadas a necessidade de contribuir com o sustento da família já nos primeiros anos de vida e como tal necessidade os comprometeu em seus estudos. Como na fala de uma das alunas que assevera:

Eu tinha muita vontade de estudar, depois que já estava adulta, porque quando era criança meu pai só deixava a gente estudar até a 4ª série. Morava na roça, então ele dizia sempre que o mais importante era ajudar no sustento da casa, estudar era coisa de rico. Eu sempre gostei, e quis me dedicar aos estudos, pela minha mãe também tinha continuado, mas em respeito ao nosso pai eu e meus irmãos fizemos apenas até o 4ª série. Quando me casei, pensei, agora posso continuar meus estudos. É uma alegria ter terminado meus estudos, agora já terminei até o ensino médio. Estou fazendo um curso técnico em administrativo para ajudar no meu trabalho (Joelma, 38 anos, agente de saúde).

Dessa forma, muitos vão à escola para compensar a ausência escolar da infância, não sendo essa situação somente uma banalidade, já que eles percebem na oportunidade de acesso à sala de aula, uma necessidade, mas também como a chance de reparar o que lhes parecem entender como uma lacuna em sua formação.

Vim para a escola foi muito bom para mim, no começo quando cheguei aqui era muito tímido, quase não participava, tinha muita vergonha, aos poucos fui mim soltando, interagindo com os colegas e professores. Daí, até lá fora as coisas melhorou, meu pai, minha família foi notando como eu participava mais das coisas... Não era o mesmo tímido de antes. A gente ganha confiança na escola, eu não sei o que acontece, mas passa a enxergar uma pessoa melhor (Fábio, 22 anos, classificador de grãos).

Esses alunos e alunas, jovens-adultos trabalhadores compõem uma parcela da população marcada pela marginalização e exclusão. Ao pensarmos um modelo de educação que os contemple, precisamos principalmente voltar o olhar para os sujeitos, alunos (as) – trabalhadores (as) e sua realidade de vida, no contexto das relações de produção do capital.

É essencial entendermos que esses jovens-adultos trazem para a relação educativa as suas experiências sociais, provenientes de suas condições de sobrevivência, ou seja, do seu lugar subalterno de classe. Para Rummert (2007) quando nos referimos à “classe trabalhadora”, estamos automaticamente retratando uma parcela da população com oportunidades educacionais desiguais, de sua origem socioeconômica (ALMEIDA, 2016).

Justamente por isso, que surgiu a necessidade de conhecer a realidade desses jovens e adultos que fazem parte do público da EJA do município de Cristalina. Ouvir esses sujeitos alunos (as) – trabalhadores (as) por meio desta pesquisa nos possibilitou compor o perfil dos educandos (as), da escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, como, também, refletir sobre o contexto desses estudantes–trabalhadores em relação ao mundo do trabalho.

No período de 2015-2018 a escola recebeu nessa modalidade de ensino 329 alunos, dos quais 224 (68%) são mulheres e 105 (32%) são homens. A maioria deles são trabalhadores no período diurno, quanto às profissões predominam aquelas destinadas às camadas subalternas: diaristas; domésticas; cozinheiras; manicures; babás; e trabalhadoras rurais ou boias-frias, entre os homens destacam-se os trabalhadores rurais, serviços gerais, pedreiro e servente.

Dentre eles foram escolhidos aleatoriamente 29 alunos, para participarem como sujeitos desta pesquisa, previamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Com intuito de preservá-los, não foram usados os verdadeiros nomes, sendo substituídos por pseudônimos. A seguir apresentamos os contextos sociais a que esses alunos estão inseridos.

Cristalina é um município que se dedica essencialmente à agricultura e as atividades rurais, por isso, é muito comum famílias inteiras se mudarem para a região em busca de trabalho e sustento no campo. Com isso, “alguns trabalhadores ao se instalarem e adquirirem residência fixa vê na oportunidade de estudar uma forma de se qualificar, para conseguir um emprego estável e dar melhores condições de vida aos filhos e à família, especialmente aqueles que são chefes de família, como muitos homens e mulheres que chegam da região nordeste do país” (Alécio Maróstica, presidente do Sindicato Rural de Cristalina). E esse processo de migração de um estado para outro e depois do campo para cidade é uma forma de buscar melhores condições de vida, isso implica tanto no trabalho, como nos estudos.

Eu nasci no Maranhão. Quando era criança meu primeiro emprego foi de doméstica, casei e mudei pra uma roça aqui no Goiás, na fazenda cozinhou pros pião de lá. Faz seis anos mudei pra cidade e comecei a trabalhar como diarista pra ficar mais tempo com as minhas filhas, vendi bombom e agora sou manicure. As coisas já melhorou muito em vista daquela época, primeiro compramos o lote, agora já construímos a casa, falta por a cerâmica, mas já tá muito bom. Eu sou muito feliz em ter vindo pra cidade. Pude estudar fazer um curso de manicure e agora que eu terminei o ensino médio quero ser professora. Se Deus quiser, vou fazer pedagogia, assim que terminar a reforma da casa. Vou dar um futuro bom para minhas filhas (Marinete, 31 anos, manicure e diarista).

Segundos Barros (2015) os motivos para esses movimentos migratórios são vários, entre eles destacam-se a falta de investimentos na agricultura familiar, falta de emprego, as políticas públicas são insuficientes para suprir suas necessidades básicas, o que inviabiliza a permanência desses trabalhadores no seu lugar de origem. Para que possamos compreender esses processos migratórios, em primeiro lugar, precisamos estabelecer que estes movimentos migratórios se referem aos movimentos populacionais de qualquer espécie que tenham como objetivo buscar melhores lugares para sua sobrevivência.

As condições de sobrevivência estão interligadas à capacidade humana de mobilidade, ou seja, nossos antepassados viviam em constantes movimentos, principalmente na busca por alimentos. Goettert (2010, p. 15) define migrante como:

[...] aquele que parte e aquele que chega, sendo, no movimento da migração e entre lugares, o mesmo/outro, simultaneamente. Mais que um sujeito *atopos*, o migrante é um ser de lugares e por isso o paradoxo: pode está em um lugar no instante mesmo em que se sente pertencente a muitos outros, ou, contrariamente, pode “não está”, quando uma profunda melancolia e “psicose” torna-o (ou o transtorna) um “entre lugar” metafísico (um “meta espaço”), em desencaixe aos lugares formais (a nação, a cidade, o bairro...), ou os lugares arrumados de um passado ainda apenas existente na memória

(ou na “alma”), de quem lembra (ou de quem ainda sonha com um retorno sempre adiado).

O migrante provavelmente vai ter conflitos de sentimentos e de pertencimento, vai estar em um lugar pertencendo a outro ou a outros lugares, carregando consigo espaços que estão apenas ao alcance de seus pensamentos e sentimentos, que um dia poderá retornar a ver ou existirá nas lembranças “[...] vale acrescentar que os espaços para onde se vai constituirá um lugar, considerando o lugar como seu mais fiel significado como categoria geográfica, constituído através das relações afetivas com uma porção do espaço geográfico em um determinado período de tempo” (BARROS, 2015, p. 20).

Minha infância toda passou em uma fazenda em Rondônia, era muita pobreza, faltava de tudo, desde o alimento até o chinelo, fui calçar um sapato pela primeira vez tinha seis anos. Nois era quatro filhos, quando minha mãe ficou viúva resolveu vir embora para Goiás, porque aqui tinha família, ia ser menos difícil, mesmo assim, quando chegamos a Cristalina, passamos muita dificuldade (Rosandira, 33 anos, empregada doméstica).

Nesse caminho, identifica-se que os alunos-trabalhadores constroem suas narrativas baseadas no reconhecimento de suas condições de vida. É possível perceber em suas falas a compreensão de que infância e trabalho estão entrelaçados em suas vidas na busca pela sobrevivência juntamente com seus pais, e as dificuldades presentes em suas regiões de origem, que fizeram com que suas famílias buscassem lugares melhores para viver. Essa opção torna-se uma alternativa na luta do dia a dia para “ganhar o pão”.

Comecei a trabalhar na lavoura ajudando minha mãe com sete anos, somos quatro irmãos, desde o menor ao maior, todos iam para a roça, cada um tinha uma obrigação. A minha era subir a serra com a marmita de almoço, depois com a merenda, todo santo dia, não tinha dia de descanso, nem domingo ou feriado. Para minha mãe, o estudo era importante e necessário, já que ela estudou até a 5ª série, sabia que ia fazer falta lá na frente. Mas, para o meu pai o que importava mesmo era ajudar no sustento da família. Ele sempre falava “Aqui em casa, nós somos seis bocas, se não pegar firme, sozinho eu não dou conta, saco vazio não para em pé. Meu pai nunca frequentou a escola, ele é analfabeto” (Joelma, 38 anos, agente de saúde).

Desses migrantes, muitos homens encontram empregos na zona rural do município, assim como muitos trabalhadores da própria cidade. Cerca de 36% dos alunos do sexo masculino matriculados, bem como uma quantidade representativa de mães de família retiram do campo a provisão do lar. São elas as trabalhadoras rurais ou boias-frias (6,6%) que geralmente trabalham na colheita de produtos como tomate, cebola, cenoura, alho, batata entre

outros.

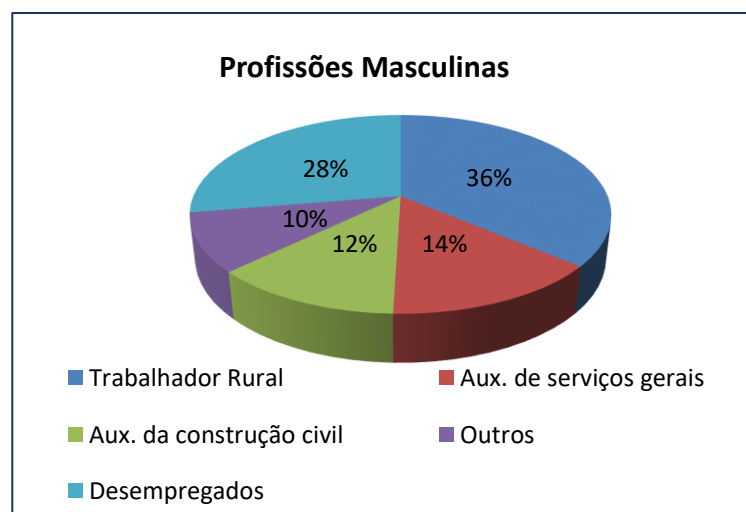
3.1. Os alunos (as) - trabalhadores (as) da EJA da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende

Conforme assevera Freire (2002), especialmente na educação de jovens e adultos, precisamos partir dos saberes dos educandos e de suas vivências, dos saberes da opressão, mas também da libertação. Ora, se uma característica lhes é coletiva é a questão da precarização do tipo de trabalho que exercem, em sua maioria são trabalhadores informais, submetidos às jornadas exaustivas, grandes esforços físicos e condições insatisfatórias de higiene, segurança e transporte (ARROYO, 2017).

Para Arroyo (2017) essa caracterização, de altos índices de desemprego e de formas de trabalhos instáveis a que são submetidos esses jovens e adultos, contribui para o abandono escolar, além disso, nos leva a questionar os currículos, questionar, também a organização da própria EJA e da escola, mas, principalmente o aproveitamento e organização do tempo.

Quando analisamos o público da EJA da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende quanto ao tipo de profissão que exercem, há entre os alunos do sexo masculino um predomínio de atividades ligadas ao campo: trabalhadores rurais, classificadores de grãos, colhedores, trabalhadores de roçagem e jardinagem, seguidos dos auxiliares de serviços gerais e dos trabalhadores da construção civil. Para melhor compreender as várias profissões exercidas por esses alunos, apresentamos o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Profissões Masculinas



Fonte: Ficha de Matrícula dos Alunos

Devido à ausência das relações formais de trabalho, os membros das famílias desses trabalhadores têm dificuldades em acessar as políticas sociais públicas de saúde, educação, moradia, entre outras. A situação das más condições de trabalho é a mesma para ambos os sexos (masculino e feminino), no entanto, entre os alunos-trabalhadores o que muda é a quantidade de ofertas de trabalho, pois para o público masculino existe uma variedade maior de postos a serem ocupados para as atividades tipicamente braçais, que exigem força como demonstramos acima.

Esses trabalhadores estão sujeitos ao tempo/clima, quando não ficam expostos ao sol escaldante, sentem o desgaste do frio e da chuva nas costas dia após dia, fora a poeira das estradas. Essas situações de trabalho acabam levando o sujeito a desenvolver algum problema de saúde, outro fator, é que devido às condições financeiras acaba não tendo condições suficientes nem de comprar medicamentos para combater o mal acometido, indo ao encontro do sistema público de saúde, em sua maioria, escasso.

Olha, professora, já passei por cada coisa, se for conta aqui tim tim por tim tim o tempo é pouco. Teve uma vez, era época de frio, tava trabalhando numa lavora lá pra aquele lado da Matinha, colheta de batata, deu uma chuva dessa fora de época, pegou a gente de surpresa, todo mundo deu duro o dia inteiro debaixo daquele pé de água. Não deu outra, peguei uma pneumonia, levou mais de mês pra ficar em pé de novo e conseguir trabalhar. Depois disso, nunca mais fui pra roça, arrumei serviço de servente, depois pedreiro, agora só fico aqui na cidade, por que qualquer coisa tem recurso (José Francisco, 61 anos, pedreiro).

Nesses relatos fica explícita a situação de descaso e desproteção à que são sujeitados os trabalhadores rurais, além das más condições trabalhistas que os expõe a todo tipo de insalubridade, quando adoecem eles não têm seus direitos de amparo assegurados, sendo duplamente negligenciados. Frigotto (2001) verbera que a sociedade capitalista revela-se contra a humanidade, ao violar os direitos sociais, conquistados ao longo da história pela classe trabalhadora, demonstra as marcas deste contexto de desigualdades, exploração e desumanização dos trabalhadores.

Antunes (2002, p. 38) aponta sobre as consequências dessa desumanização:

[...] destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

O primeiro direito humano é a vida, mas a vida justa. Os jovens–adultos alunos da EJA têm consciência de serem submetidos a vidas injustas, assim como a tem os pobres, os negros, os trabalhadores do campo, os moradores das periferias. Ao frequentarem a sala de sala em busca de qualificação profissional, desejam que esse viver seja menos injusto, com a melhoria da qualidade de vida. Desta forma, a escola se faz necessária para vida desse sujeito, cabendo a ela a ajudar e incentivar a permanência desse aluno, dando condições dignas e até se readequando para atender as necessidades dos mesmos.

Como vimos os baixos salários, a carga horária exaustiva, e as difíceis condições de trabalho, ou, ainda, a busca por inserção e permanência no mercado laboral impõe a esses alunos-trabalhadores uma dura realidade. É recorrente entre os entrevistados, o fato de terem muitas dificuldades para chegar à aula no horário certo, quando o problema não é o fato de saírem tarde do serviço, é à distância da escola de suas casas, geralmente nas regiões periféricas.

Professora, eu venci com a graça de Deus, mas não foi fácil. Eu moro bem longe e tinha dias que eu tava indo pra a escola o Fusca quebrava, eu tinha que volta pega a bicicleta ou ir a pé, mas eu ia, chegava atrasado, mas ia. Por que a senhora sabe, é meu sonho termina os estudo pra fazer Teologia. Então quando batia o cansasso eu lembrava que tava cada dia mais perto da minha vitória. Mas, a compreensão de vocês, lá da escola foi muito importante pra conseguir, por que pensa, se eu chego lá e o portão tá trancado e não pudesse entrar? Eu tinha esse medo, lá no fundo eu tinha, mas nunca aconteceu (José Francisco, 61 anos, pedreiro).

Diante disso, notamos que a compreensão da Equipe Gestora em relação ao momento da entrada dos alunos, fez toda a diferença para que muitos desses pudessem concluir o ciclo. Cabendo à escola conhecer a realidade e as dificuldades desse aluno de modo prático e efetivo, contribuindo para que ele se sinta acolhido em suas necessidades, exercendo amplamente o seu papel.

Para os alunos da EJA a relação tempo de trabalho *versus* tempo de estudo é uma realidade contraditória, porque enquanto o tempo de trabalho é aquele dedicado à provisão das necessidades básicas de sobrevivência como alimentação, moradia, roupas, remédio; o tempo investido em estudos é buscando se capacitar para alcançar melhores cargos, maiores salários.

Sendo ainda mais difícil para os trabalhadores informais, vendedores, ambulantes, ou mesmo trabalhadores rurais que se deslocam para a zona rural, sem saber a que horas estarão em casa. Eles saem pela manhã sem saber se cumprirão 10 ou 12 horas de jornada de trabalho, pois não controlam seu tempo, ao contrário, esse tempo é determinado em função da sua

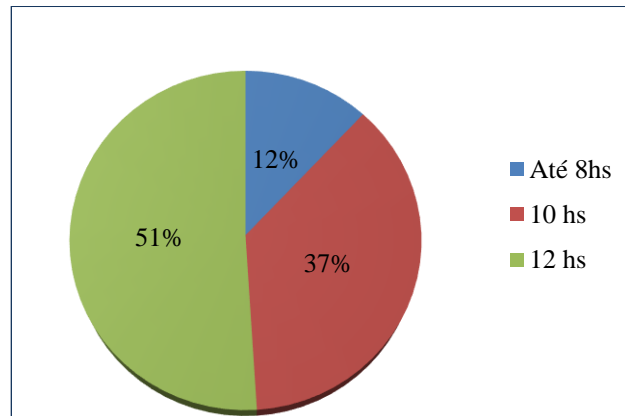
necessidade de sobrevivência.

De forma que esse tempo é concebido como “coisa” do capital e, portanto, determinante no processo de exploração. Assim, o tempo dos alunos (as) – trabalhadores (as) é reduzido à ditadura da acumulação de riquezas, dessa forma o tempo “gasto” ou direcionado para a garantia da sobrevivência é bem maior que o tempo dedicado aos estudos, sobrando aos alunos poucas horas do dia ou algumas horas dos finais de semana (MESZÁROS, 2007). Como nos relata uma aluna sobre a sua rotina diária.

De todas a dificuldade que eu encontrei durante a época que estudava lá no Eduardo de Paiva, a falta de tempo para estudar e fazer as atividades foi a maior. Eu sempre tive muita vontade de aprender, de conhecer, mas juntava o cansaço do serviço e a obrigação da casa, fazer comida e ainda olhar as meninas, não restava nada. Vou falar aqui, para a senhora, sabe quando eu podia tirar um tempinho para estudar? No domingo, depois do almoço, da semana esse era o meu momento de dedicar aos estudos (Lucélia, 29 anos, diarista).

A sociedade capitalista transformou o trabalho que é fundante da vida humana em trabalho alienado, assalariado e precarizado. Como bem diz Marx sob o capitalismo (2004, p. 85), “O trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada no trabalho, não se reconhecendo e se desumanizando no trabalho”. Para ele, compreender a lógica da sociedade capitalista e seus efeitos negativos sobre o homem perceber a alienação do homem como ser genérico e, conseqüentemente, o distanciamento do homem do próprio homem (MARX, 2004).

O trabalho já não aparece mais como elemento de humanização, mas de deterioração do homem, que começa a perder sua condição de sujeito, ora “o trabalhador põe sua vida no objeto; porém agora ele não lhe pertence, mas sim ao objeto” (MARX; ENGELS, 2001, p. 112). Essa é, na visão de Marx e Engels, a forma do trabalho exterior ou alienado ao trabalhador. A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, mas, assume uma existência externa, que existe independente e se torna um poder autônomo em oposição a ele, em que a vida que se deu ao objeto, torna-se uma força antagônica e hostil (MARX; ENGELS, 2001, p. 112). Dessa forma, esse caráter material e individualista é o que melhor define o homem atual, que perdeu sua especificidade de sujeito, pois a ele é designada a ação contínua de produzir sem medidas. Apresentamos na sequência o gráfico 2, nele está demonstrado tempo de trabalho que os alunos da EJA acabam enfrentado em suas jornadas diárias.

Gráfico 2 - Tempo de Trabalho

Fonte: Ficha de Matrícula dos Alunos

Os dados acima demonstram a realidade da rotina exaustiva dos alunos-trabalhadores da EJA. De acordo com a legislação trabalhista, comumente a diária de trabalho é de oito horas, no entanto, uma parcela considerável, 88% desses trabalhadores dedicam mais de 10 horas do seu dia às produções do trabalho. A longa duração da jornada de trabalho à que são submetidos está relacionada diretamente à profissão que possuem e à função que exercem o que acentua ainda mais o cansaço, geralmente são serviços que exigem a força física e provocam o desgaste, tornando-a duplamente extenuante.

A longa jornada de trabalho e o cansaço físico, depois das dificuldades financeiras, é o principal motivo que contribui para evasão escolar no tempo ideal, entre o público masculino, tendo sido apontada as dificuldades em conciliar as necessidades de trabalho e as obrigações dos estudos, a principal causa por mantê-los longe da sala de aula. Já entre as alunas-trabalhadoras a situação é um pouco diferente, para além das dificuldades enfrentadas pelos homens, elas deparam com as atividades domésticas e com o cuidado dos filhos como um dos maiores obstáculos a serem transpostos para sua permanência em sala de aula e conclusão dos estudos, fator este determinado pela sua condição de mulher.

3.2. As alunas-trabalhadoras e a EJA, uma questão de gênero.

A educação é um direito de todos e, no século XXI, a educação das mulheres começa a despontar como um importante instrumento para a conquista do desenvolvimento social, econômico e de igualdade (principalmente nos países emergentes) e de erradicação da pobreza mundial.

Na contemporaneidade as mulheres brasileiras figuram como sujeitos de direitos e

relevância social, assumindo socioeconomicamente sua importância em uma sociedade que as deixou por séculos em segundo plano (LEONCY, 2013). Com a proclamação da Constituição Federal em 1988, é garantida a igualdade de direitos entre homens e mulheres:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, os termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

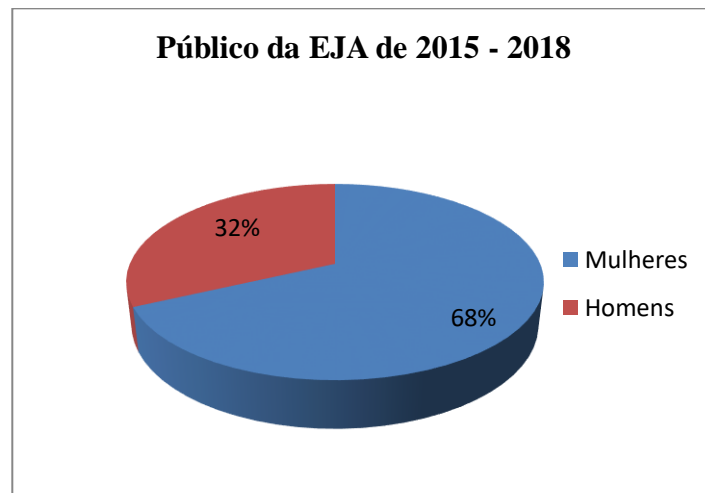
Mesmo vivendo perante um conjunto de discriminações historicamente construídas, as mulheres, por meio dos movimentos sociais, fortaleceram-se e começaram a buscar a igualdade de direitos, ocupando cada vez mais os espaços educativos, evidenciando-se uma maior presença feminina por parte dos estudantes da EJA.

O programa educacional que mais possibilita a inserção de mulheres trabalhadoras na educação é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino possibilita a essas mulheres que por diversos motivos deixaram de frequentar as salas de aula, como: a necessidade de trabalhar desde a infância, ou adolescência; a constituição da família que exige os cuidados com o lar e os filhos, as sobrecarregando, ou, até mesmo a falta de transporte para o deslocamento até a escola.

Ao dimensionar as problematizações das relações de gênero na EJA, voltamos nosso olhar para a pluralidade de público que envolve os aspectos históricos, culturais e sociais, de cada sujeito, pois tais questões integram suas vivências e saberes. “Contemplar a temática de gênero refere-se às diferenças dos modos de ser mulher e dos modos de ser homem, que não são determinados pela constituição biológica dos corpos, mas social e culturalmente construídos” (SCOTT, 1990, p. 22).

Percebemos como as relações de gênero expressam nada mais que as formas de representações, por meio dos símbolos e códigos, que articulados determinam os modos de dominação e de poder, ou seja, ser homem ou ser mulher é expressar maneiras diferenciadas de viver o mundo, levando às multifacetadas formas de distribuição do poder entre eles (ROSA, 2016).

De acordo com a pesquisa, as mulheres representam a maior parte dos alunos matriculados no período entre 2015-2018, na Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, contexto desta pesquisa. Além disso, o público feminino apresenta menores índices de desistência, se comparado ao masculino, apenas 33% dos 66 alunos que desistiram nesse intervalo de tempo eram mulheres.

Gráfico 3 – Divisão de Gênero

Fonte: Ficha de Matrícula de Alunos

Essa significativa busca pela qualificação entre mulheres está relacionada à aspiração por melhores empregos e salários, vontade de adquirirem liberdade financeira ou por verem na sala de aula, um espaço no qual podem estreitar os laços sociais, através dos vínculos que constroem com os colegas e professores. E o desejo ou necessidade de dar melhores condições à família e ser exemplo para os filhos, muitos ainda em fase escolar, são fatores primordiais que impulsionam as mulheres, alunas da EJA, a prosseguirem os estudos.

O motivo que me dava forças nos dias que eu estava muito cansada, ou que chegava atrasada, ou não saía bem nas provas era meus filhos. Quero ser exemplo para eles, não é só para conseguir um emprego melhor que me pague mais, é para poder ajudar eles na escola, e também para sentir orgulho de mim. A gente ensina para os filhos da gente o que é importante e o que tem valor com o nosso exemplo. Se eles olhar para mim e ver que eu dou valor nos estudos, no conhecimento eu terei como cobrar deles lá na frente, mesmo que eles tem mais oportunidade do que eu. Não se trata apenas de oportunidade, eu escolhi que quero estudar, porque antes eu não dava tanta importância aos estudos e me fez falta (Carla, 29 anos, diarista).

O aumento do índice de estudantes do sexo feminino entre os alunos da EJA está diretamente relacionado à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Há, atualmente, muito mais mulheres trabalhando que em tempos atrás, muitas se tornaram chefe de família, e destas uma parcela considerável está optando por voltar a estudar. De acordo com Barbosa (2012), isso se deve ao fato das mudanças econômicas e culturais pelas quais a sociedade está vivenciando, proporcionado às mulheres que participem mais ativamente dos programas educacionais.

Segundo Coelho (2002) a inserção da mulher no mercado de trabalho e sua luta por direitos iguais aos dos homens, é fruto das mudanças ocorridas principalmente na família. Tais mudanças fizeram com que as mulheres tomassem a frente dos assuntos familiares, tornando-se “chefes de família”. Corroborando com esse posicionamento, Moraes (2012, p. 2), aponta justamente que “a inserção da mulher no mercado de trabalho se dá, historicamente, a partir do momento em que a situação econômica das famílias não permite ao homem sustentar a casa sozinho”.

O patriarcado sempre foi um fator preponderante de exclusão das mulheres do ambiente escolar, pois os homens, chefes de famílias, viam na mulher a representação da submissão e as tinham até mesmo como “ferramentas” de serviços do lar e de ajuda no trabalho do homem. Essas constatações são historicamente percebidas quando se recorre às práticas sociais que, durante séculos, reafirmaram que a função da mulher era ser “exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (SAFFIOTI, 2013, p. 57).

Esse comportamento culturalmente aceitável possibilitou que a identidade social da mulher, assim como a do homem, fosse construída por meio da atribuição que a sociedade esperava ver ser cumprida pelos diferentes sexos (SAFFIOTI, 1987). Nesse sentido,

[...] a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite à mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim. Todavia, esta "permissão" só se legitima verdadeiramente quando a mulher precisa ganhar seu próprio sustento e o dos filhos ou ainda complementar o salário do marido (SAFFIOTI, 1987, p. 08).

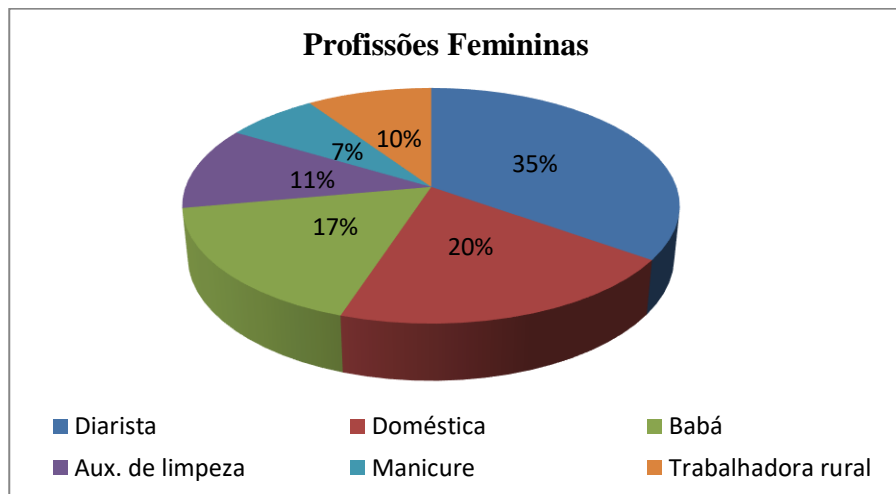
Assim, as mulheres que se encontram inseridas no mercado de trabalho permanecem nos conhecidos 'guetos', que se caracterizam pelo exercício de funções decorrentes da antiga divisão sexual do trabalho. De modo que,

Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social. Nas economias pré-capitalistas, especificamente no estágio imediatamente anterior à revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa: trabalhavam nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas, nos mercados e nas oficinas,

teciam e fiavam, fermentavam a cerveja e realizavam tarefas domésticas. Enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel fundamental. (SAFFIOTI, 2013, p. 32).

Quanto às alunas-trabalhadoras da escola pesquisada destacam-se a profissão de diarista e doméstica, seguidas de babá, auxiliar de limpeza e manicure. Conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Profissões Femininas



Fonte: Ficha de Matrícula dos Alunos

Os dados apontam que 35% das alunas matriculadas são diaristas e exercem suas atividades na informalidade, das alunas-trabalhadoras 20% são domésticas, no geral são diaristas ou desempenham atividades de limpeza em estabelecimentos da cidade. Em estudo semelhante Antunes e Giovanni (2004) verificam em relação ao aumento do trabalho feminino no atual mundo do trabalho que em sua maioria trata-se de uma empregabilidade temporária e desregulada.

O conflito e as condições discriminatórias entre o público feminino na inserção no mercado de trabalho são reais. Para Afonso (2005) o ingresso da mulher no mercado de trabalho não pode ser visto como satisfatório, deve-se observar a desvalorização social, tanto em relação a salários quanto às demais condições, como por exemplo, uma maior carga horária de trabalho em relação aos homens. Pesquisas realizadas por Probst e Ramos (2015, p. 3), demonstram que:

As mulheres ganham cerca de 30% a menos que os homens, ocupando o mesmo cargo e desempenhando a mesma função. Confirmam ainda que, conforme o salário cresce, cai a participação feminina, de forma que entre aqueles que recebem mais de vinte salários, apenas 19,3% são mulheres.

Para Ciavatta (1998, p. 100) o debate sobre a formação profissional e a transformação do trabalho na “sociedade da incerteza” demonstra a preocupação com um contexto que apresenta não apenas o “trabalho incerto”, mas principalmente a incerteza do trabalho de hoje em permitir traçar metas e projetar a vida, como adquirir a casa própria, um veículo, casar e constituir família, projetos esses tão reais e presentes na vida da juventude.

Essas alunas vivenciam a imposição da sociedade capitalista desde muito cedo, conforme demonstraram as entrevistas. Esse *status* de mulher para o lar sempre vinha (ou vem) em primeiro lugar que os demais: primeiro a família, depois ou nunca, a carreira. Todavia, no sistema capitalista, a mulher permanece em condições ainda piores, pois a “fragilidade” e subalternidade são cada vez mais reforçadas (SAFFIOTI, 2013).

Quando questionadas sobre as principais dificuldades encontradas durante o curso, em 95% dos casos, conciliar às atividades de trabalho, da casa, especialmente no que concerne ao cuidado com os filhos e os estudos naquele momento, foi a principal queixa. A realidade diária de Patrícia é semelhante à da maioria das alunas-trabalhadoras da EJA:

Eu trabalho a semana toda, das sete as quatro hora, sou doméstica, tem 8 anos que trabalho nesse serviço. Quando chegava ainda precisava dar uma ajeitada na casa e fazer janta antes de ir pra aula. O que me ajudava é que na parte da tarde a filha da minha patroa ia pra escola e nesse período sobrava um tempinho em que podia ler ou fazer alguma tarefa (Patrícia, 29 anos, doméstica).

Essa situação da falta do tempo para o estudo é recorrente quando se observa o tempo destinado ao trabalho, também, nas demais profissões. Muitas das alunas entrevistadas começaram a trabalhar desde criança em ‘casas de família’ como babás e em atividades domésticas, algumas ajudavam as mães na casa dos patrões, outras eram elas mesmas as empregadas, vivenciando a experiência do trabalho sem qualificação e precarizado, já na mais tenra idade. Além do labor para manter a família, ainda tem as atribuições de casa que não podem ser deixadas para outro dia, mesmo com todas as dificuldades, são persistentes e decidem ir ao encontro da escola, numa busca por melhores condições de vida.

Muitas vezes eu pensei em desisti, era muito difícil, levantava quatro da manhã pra arruma marmita e fazê café, tinha que tá no ponto cinco hora pra pega o ônibus. Chegava na lavora seis hora e trabaiaava até cinco. So chegava em casa seis da noite, muito cansada, mas muito cansada memo, ainda ia toma banho, fazê janta pra depois ir pra escola. Tinha dias que eu dormia em cima da carteira, os professor não falava nada né, por que eles sabia, acho que ficava com dó... Não sei, mas eu acho (Roseli, 42 anos, boia – fria).

Em estudo semelhante sobre a realidade de alunas da EJA, em Santa Catarina, realizado em 2016, por Vígano e Laffin constatou-se que o principal motivo que contribuiu para o afastamento das alunas entrevistadas da sala de aula está relacionado à dificuldade de conciliar os afazeres domésticos, o cuidado dos filhos ou irmãos mais novos, com o trabalho e os estudos. O que demonstra ser essa uma realidade comum entre as alunas dessa modalidade de ensino, em um cenário nacional.

Há ainda entre as mulheres alunas da EJA, um agravante, em muitos casos o marido é contrário à ideia da mulher em retomar os estudos, não permitindo que esta regressse ou quando ela o faz, acaba tendo conflitos em casa que com o decorrer do tempo a levam a desistir de prosseguir matriculada. Conforme demonstra o depoimento a seguir:

Me casei muito jovem e a responsabilidade com minha casa e minha família foi prioridade nesses 15 anos que fiquei fora da escola. Eu tive alguns trabalhos fora, fui babá, cabelereira, balconista, chegava em casa muito cansada nessa época, filhos pequenos, ainda tinha que da janta e ensinar as tarefas deles. Por mais que eu tivesse muita vontade de voltar, não conseguia. Quando eles ficaram maiores aí eu pensei em mim, fui correr atrás daquilo que eu tanto queria, entrei na escola em 2015, me formei com a turma de 2017, essa turma deixou saudades professora! (Rita, 40 anos, manicure).

Esses relatos comprovam que a violência contra a mulher, com índices elevados, interiorizada na cultura machista se constitui a partir de normas e representações culturais disseminadas ao logo da história, que as limitam de várias formas, desde a impossibilidade de usar as vestimentas que desejam, a estudar ou trabalhar.

Outro aspecto muito mencionado nas entrevistas que contribuiu para a ausência da sala de aula é a questão do cuidado com os filhos. Não ter com quem deixá-los está entre um dos motivos mais apontados para que as alunas tivessem se mantido tanto tempo longe da sala de aula, mesmo tendo vontade e compreendendo a necessidade de retornar.

Vale ressaltar que os fatores de ordem natural, como a gravidez para as mulheres impõe às alunas mais um motivo de evasão, confirmado no relato seguinte, de uma das alunas. Em muitos casos, quando os filhos ficaram maiores, podendo ser deixados em casa com outras pessoas ou até mesmo já adolescentes podendo ficar sós, essas mulheres retornaram à sala de aula.

Tinha dezessete anos quando engravidei, meu pai me colocou pra fora de casa, fui morar com meu irmão, naquela época foi muito difícil, não tinha como continuar estudando, além disso, não tinha com quem deixar minha bebê. A medida que ela foi crescendo foi ficando mais fácil, voltei a trabalhar, ela ficava na creche o dia todo. Daí, quando resolvi estudar foi um problema, na

outra escola onde estudava antes, não dava para levar ela, nem os colegas nem os professores tinham paciência. Foi na EJA, lá do Eduardo de Paiva que consegui ajuda, cada um olhava um pouquinho, não sentia que estava incomodando (Géssica, 21 anos, diarista).

A realidade dessa aluna reflete o cenário da EJA e impõe uma dinâmica diferenciada na escola, na observação do cotidiano, a presença significativa de crianças pelos corredores da escola, ocupando as cadeiras ao lado das mães, ou, ainda, brincando em salas vazias à espera das mães ou avós. Cabendo então a escola a acolher as mães e para não desestimulá-las, acolhendo as suas proles.

Para Moraes (2012), apesar de todas as mudanças significativas decorrentes das conquistas feministas, a mulher ainda carrega um grau de exigência maior da sociedade no que diz respeito ao referencial de “modelo ideal”. Há décadas a mulher perfeita era aquela que cuidava bem do lar, e, na atualidade, além disso, ela precisa se destacar profissionalmente, cuidar da família, encontrar tempo para cuidar de si e ainda fazer uma graduação ou um curso profissionalizante.

O espaço educacional tem sido cenário dessas realidades e vários são os conflitos que envolvem tantos elementos externos quanto internos da escola. Os conflitos de tensão vivenciados por essas alunas-trabalhadoras no processo aprendizagem são marcantes, sobretudo porque trazem a realidade de gênero e todas as imposições sociais advindas da condição de ser mulher. E, para algumas a relação de ser inferior ao homem já está arraigada em seu ser, tendo a escola um papel importante nesse momento, o de coloca-la frente aos demais e fazê-la perceber que tem os mesmos direitos e deveres que um homem, isso perante a sociedade e estabelecido pela Constituição Federal.

A escolarização, contudo, tem contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, favorecendo sua permanência na escola e o desenvolvimento de sua autonomia (FERREIRA, 2007; MENEZES, 2013). Quando à escola consegue cumprir o seu papel social e educacional, ela atinge a meta de transformar o sujeito-aluno em crítico, reflexivo e capaz de transformar a sua própria vida.

Em se tratando da aluna-trabalhadora, quando a escola consegue usar de seus meios e tornar essa mulher dona de suas escolhas, de forma a libertá-la de um patriarcado instituído pela condição apenas de ser mulher, nesse momento a instituição educacional foi fonte de transformação de vida, tanto educacional, quanto social.

3.3. Aspectos relevantes para a evasão escolar entre os alunos-trabalhadores da EJA da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende

Em decorrência dos altos índices de alunos que evadem da escola, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, considera-se a evasão escolar como um entrave dessa modalidade de ensino. Ocasionalmente por diversos fatores internos ou externos à escola, logo, a evasão escolar, em qualquer nível de ensino, é um desafio para os profissionais da educação e se constitui uma problemática enfrentada por todo o sistema de ensino brasileiro.

Segundo Campos (2003) entende-se como evasão escolar na EJA o abandono por um tempo determinado ou não. São diversas as razões para que ocorra a desistência desses alunos, entre elas destacam-se as de ordem social e econômica, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola. As principais causas de evasão escolar estão relacionadas a alguns fatores: repetência, orientação vocacional, mudança de curso, desprestígio da profissão, e principalmente, horário de trabalho e desmotivação do aluno (DURAN, 2007; GAIOSO, 2005).

Estudos realizados por Campos (2003) apontam ainda que o abandono escolar ocorre quando o jovem-adulto deixa a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são limitadas e precárias, quando a falta de professores e a ausência de materiais didáticos são insuficientes para lhes oferecer e garantir um ensino de qualidade. De acordo com Gagno e Portela (2013), a garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes de EJA deve ser o objetivo de toda a sociedade, e isso só será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas.

Alguns autores priorizam além das condições sociais e econômicas externas ao ambiente escolar, que determinam a desistência dos alunos, o contexto escolar e o sistema educacional como um todo, perpassando o currículo, as metodologias e as didáticas aplicadas.

Conforme delimita Soares (2001) e Santos (2007), fatores internos interferem amplamente no cenário escolar quanto aos altos índices de repetência e evasão, diante disso é necessário que, nós, como educadores, questionemos constantemente as metodologias pedagógicas de modo que sejam levados em conta o interesse dos educandos, para que assim a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar. Assim,

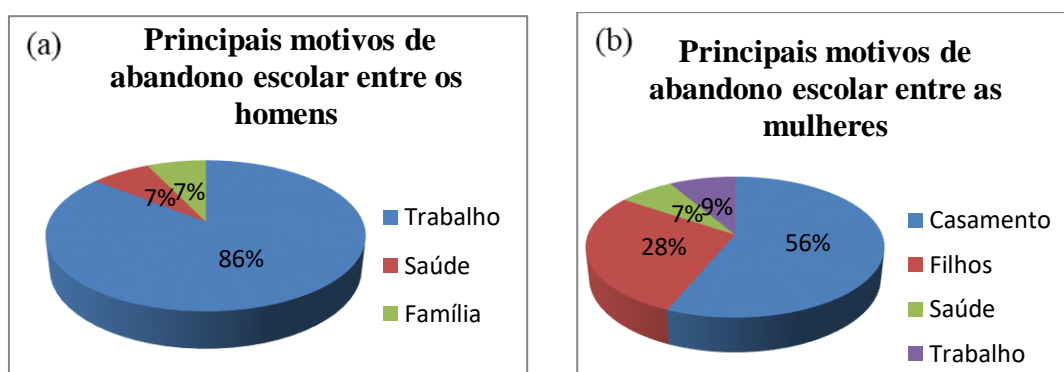
É importante que o aluno possa buscar seus caminhos de aprender e de demonstrar o que e como aprendeu. Não é uma busca solitária, angustiante, sofrida e desinteressante. Seu caminhar tem a presença constante do professor como orientador e encorajador. Não significa retirar a responsabilidade do professor e repassá-la ao aluno, mas ampliar o sentido do trabalho pedagógico, incluindo a participação do aluno (VILAS BOAS, 2008, p. 26).

Por outro lado, os alunos da EJA, em sua maioria, não têm consciência que o sistema escolar tem a responsabilidade de considerá-los como jovens e adultos em seus contextos sociais, econômicos e políticos, o que possibilitaria ações voltadas para uma prática pedagógica exitosa, e que provavelmente poderia combater um problema que é tão presente nessa modalidade de ensino: a evasão escolar.

Sou muito grato aos professor lá da escola, agente se tornou foi amigo. Conviver com todos fez muito bem pra mim. Aprendi como tratar melhor as mulher, respeitar a opinião dos colegas que era diferente da minha. Eu moro sozinho há muito tempo, meus filhos tem a vida deles, então quando dava a hora de ir lá para o Eduardo de Paiva, era o momento do dia que conversava, distraía (José Francisco, 61 anos, pedreiro).

Independente da faixa etária, a grande maioria dos alunos entrevistados do sexo masculino (86%) apontou como principal motivo para o abandono da escola na idade regular foi à dificuldade em conciliar trabalho e estudo, enquanto as mulheres (66%) citaram como sendo sua maior dificuldade conciliar os estudos com as tarefas domésticas e familiares, principalmente após o casamento e a gravidez. É possível verificarmos nos gráficos abaixo os principais motivos que os levaram a abandonar os estudos antes de retornarem à sala de aula da EJA:

Gráfico 5 – (a) Motivos Masculinos e (b) Motivos femininos



Fonte: Questionários de Entrevista

Conforme mostram os dados levantados, dentre os principais motivos que os alunos do sexo masculino da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, pesquisados apontaram, apresentam-se as dificuldades decorrentes do trabalho como: horário de saída; distância do trabalho (zona rural); cansaço físico; mudança de cidade em função do trabalho; problemas de

saúde ou as obrigações do lar e auxílio da educação dos filhos. Já entre as alunas destacam-se como principal barreira de continuidade dos estudos as dificuldades de conciliação entre as atividades domésticas: cuidados da casa e dos filhos; a priorização do trabalho e problemas de saúde.

Os motivos que os levaram de volta à escola na modalidade da EJA, também, foram observados, encontrando-se, em ambos os sexos, como a principal motivação, o desejo de concluir os estudos associados à expectativa de uma melhor colocação e maior remuneração no mercado de trabalho. Como nos relata um dos entrevistados:

Uma coisa que mudou muito depois deu ter voltado pra a escola foi que aprendi a conversar com as pessoas, antes eu era muito calado, tinha vergonha de tudo. De tanto meu patrão insisti pra eu voltar a estudar, a mulher dele é professora lá na escola, eu voltei, fui melhorando devagar, aos poucos, não foi de uma hora para outra. Cheguei um dia lá na fazenda, aí ele falou assim “Oh, rapaz quer saber de uma coisa? Agora, você não vai ser mais peão não. Quero você pra tomar conta de tudo aqui no barracão e no quintal, a partir de agora você vai ser o responsável pela fazenda!” E foi assim que eu subi de cargo, depois de uns dois anos trabalhando nessa fazenda (Tadeu, 25 anos, classificador de grãos e encarregado).

Entretanto, também foi possível verificar que para muitas das mulheres era fundamental concluir os estudos com o objetivo de acompanhar e auxiliar os filhos nas tarefas escolares, sendo exemplo para estes. Estes resultados são significativos, pois infere que as questões de gênero são relevantes tanto no abandono do estudo regular, quanto do retorno à escola na modalidade da EJA. Conforme consta no Parecer n. ° 11/2000:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo Art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber (BRASIL, 2000, p. 33).

Dentre os relatos dos entrevistados um chamou atenção, um pai que precisou interromper os estudos para que sua esposa pudesse continuar estudando:

Eu tenho muita vontade de estudar desde criança, mas como ajudava meu pai na roça, não teve como. Depois de adulto, eu e minha mulher voltamos a estudar, mas estava ficando difícil para minha sogra olhar as crianças. Então eu saí, pra que ela pudesse terminar os estudos, final do ano ela concluiu. Agora, esse ano se Deus quiser eu volto professora Rose (José Pedro, 45 anos, pedreiro).

Corroborando com nossa pesquisa, estudos realizados por Ferreira e Santos (2009, *apud* CAMARGO, 2012) apontam que 60% da evasão escolar entre mulheres que retornaram à sala de aula da EJA se deve à necessidade de cuidar dos filhos, não ter com quem deixá-los, cuidados com a casa, especialmente para aquelas que trabalham fora e que tem pouco tempo para realizar as atividades domésticas do próprio lar, ou pela proibição do marido. Fatos esses que não se diferem da situação dos sujeitos desta pesquisa, pois no decorrer revelam os principais motivos que as fizeram postergar os seus estudos.

Quando minhas filhas ficaram um pouco maiores decidi voltar a estudar, porque a medida que a gente vê os filhos crescer alguma coisa muda, dá uma vontade de ser uma pessoa melhor, de oferecer um futuro mais tranquilo entende? Tudo aquilo que a gente não teve lá atrás. Como eu já contei, quando era criança morava na roça e meu pai não gostava que a gente estudasse, nenhuma de nós três, minha mãe não opinava, ela tinha medo dele. Não dei muita sorte, porque meu marido também não gostava que eu saísse para ir para escola, por ser de noite, dizia que eu estava deixando as meninas sozinhas, essas coisas, era motivo de muita briga. Eu tentei, bati firme que ia continuar para conseguir um bom emprego. Mas, foi indo não aguentei, sempre jogava na minha cara que eu estava indo contra a vontade dele, em agosto eu não retornei... Faltava só aquele resto de ano, tenho muita vontade de terminar, se Deus quiser ainda volto qualquer dia desses (Lucélia, 22 anos, diarista).

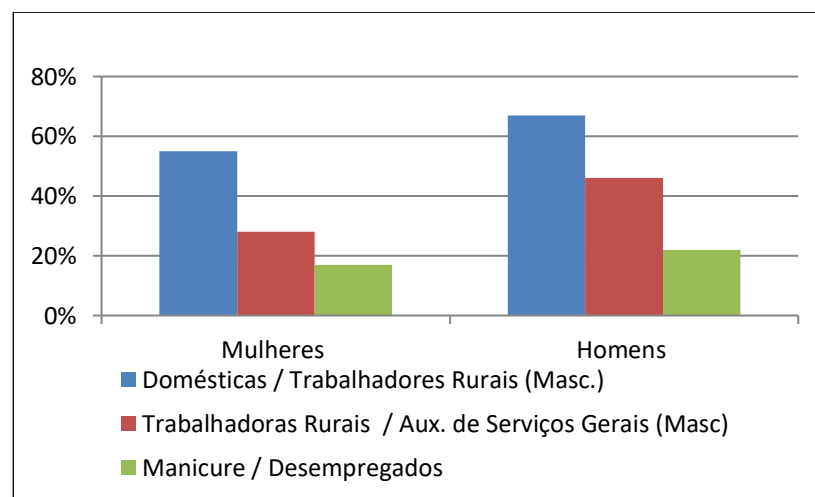
Outro aspecto mencionado, anteriormente, demonstra que entre as alunas-trabalhadoras destacam-se as atividades de trabalho relacionadas aos serviços domésticos: diarista, doméstica, auxiliar de limpeza. Muitas entrevistadas queixaram-se de conciliar o serviço exaustivo do trabalho com as tarefas domésticas de sua própria casa. O cansaço físico foi mencionado em muitos momentos por elas como um motivo para muitas vezes deixarem de ir à aula ou até mesmo abandonarem os estudos:

Durante a semana era uma correria só, de manhã eu largava meu filho na creche, de lá ia pra meu trabalho, entrava oito horas e saía cinco nesse tempo eu limpava, lavava, passava e cozinhava. É um serviço puxado por que a casa é grande e são muitas pessoas na casa. O problema maior era quando chegava em casa, com o serviço tudo por fazer e filhos pra cuidar. Quando eu conseguia sair de casa já era mais de sete horas, foi poucas vezes que não atrasei, só se eu tivesse de folga ou algo assim, sem contar o cansaço né.... Tinha dias que eu não conseguia ir, por mais que tivesse vontade (Valéria, 30 anos, doméstica).

A realidade dessas alunas não se difere do contexto de outras mulheres brasileiras observadas por outros pesquisadores. As autoras Palácios, Reis e Gonçalves (2017) em estudo realizado acerca da mulher no contexto da educação escolar verificaram que dentre os principais motivos para infrequência e desistência de alunas destaca-se as obrigações com o lar e com o cuidado dos filhos, seguidos das prioridades profissionais.

Ao analisarmos os índices de evasão escolar sob a ótica do trabalho, pudemos perceber que o tipo de atividade que exercem está diretamente relacionado à desistência do curso. Quanto maior a demanda de esforço físico, maior o cansaço e por consequência maior o abandono dos estudos por esses alunos-trabalhadores, outro fator que deve ser levado é a jornada de trabalho, dentre essas profissões com maiores recorrências temos um tempo de dedicação de 10 a 12 horas diárias de trabalho.

Gráfico 6 – Profissões/ Gênero (Desistentes)



Fonte: Ficha de Matrículas dos Alunos

Nesse estudo verificou-se que dos 66 alunos desistentes entre o período de 2015 –2018, 22 mulheres (33%), exerciam predominantemente a profissão de diarista e doméstica (55%), trabalhadoras rurais (28%) e manicure (17%). Já entre o público masculino destacam-se entre os 44 homens (67%), o alto índice de trabalhadores rurais (46%), auxiliar de serviços gerais (22%) e desempregados (31%).

Em estudo realizado por Almeida (2016) sobre a relação da educação com o trabalho e a classe trabalhadora verificou-se que as experiências decorrentes das atividades trabalhistas que exercem ao longo da sua vida são levadas para sala de aula, bem como suas aspirações por melhores qualificações que atendam às demandas de mercado. Para a autora é indissociável a

questão do tipo de trabalho que exercem e suas necessidades, das prioridades do aluno da EJA que é antes de aluno, um trabalhador.

Um segmento desses alunos que nos interessam são os trabalhadores rurais ou boias-frias, também denominados de trabalhadores volantes, pois esses trabalhadores do campo ficam sujeitos às longas distâncias e ao tempo da safra, muitas vezes saindo da cidade por longos períodos para acompanharem a colheita em outras regiões. Perdendo dias de aula, ou em muitas vezes, não podendo concluir o semestre. Por Cristalina ser um município com atividades essencialmente agrícolas, uma parcela significativa desses alunos desempenha atividades ligadas ao campo, seja através de cargos temporários, na informalidade ou assalariados.

3.3.1. A evasão escolar entre os trabalhadores rurais

Nesse cenário observamos que no Brasil, o desenvolvimento utilizou-se da exploração do trabalhador rural como mão de obra no mercado produtivo, e por volta dos anos de 1990 intensificaram-se os investimentos em maquinários na agricultura que foram substituindo o trabalhador rural, em muitas etapas da produção. Dessa forma, observamos que as relações de trabalho foram se modificando por meio das transformações na produção enfrentadas pelo trabalhador rural desde os anos de 1970, havendo uma intensa política de desenvolvimento da agricultura (SILVA, 2015).

Com isso, prioriza-se a prática da agricultura com intuito de produzir bens de exportação que facilitem o escoamento e a rentabilidade dos produtos, como: café, soja, laranja, batata, alho, cebola, algodão e a pecuária extensiva, favorecendo o monopólio e as grandes propriedades.

No Brasil, existem na atualidade milhares de trabalhadores rurais migrando entre os espaços, em busca de oportunidades de trabalho. Nesse contexto, entre tantos migrantes, situam-se os boias-frias, trabalhadores rurais que desenvolvem suas atividades nas safras. Dessa forma, o trabalho nas lavouras limita-se ao período da colheita, sendo assim, o trabalho em determinados períodos do ano, configurando-os como trabalhadores temporários ou sazonais.

Segundo Ramos (1986), o boia-fria, também chamado de volante (português brasileiro) e mais recente passou a ser denominado de assalariado rural (português europeu), é na verdade o homem que expulso do campo, vai constituir uma massa de trabalhadores temporários residindo nas periferias urbanas. O boia-fria é duplamente negligenciado, enquanto trabalhador permanente e enquanto possuidor de direitos trabalhistas. Imprimem-lhe a denominação de boia-fria, sentida por muitos, como vergonha, humilhação pela condição de viver de forma

desumanizada (OLIVEIRA, 2014).

Os trabalhadores(as) boias-frias geralmente não têm vínculos empregatícios, na maioria sem carteira assinada, exercendo suas atividades como trabalhador temporário em épocas de colheitas, ora estão na cidade, ora estão no campo, ora no Nordeste, ora no Centro-Oeste, dependendo de onde a agricultura está sendo mais desenvolvida. Os trabalhadores boias-frias caracterizam-se por oferecer sua força de trabalho sem garantias trabalhistas e se submeterem as más condições de trabalho. Trata-se de um regime de empregabilidade baseada na submissão e servidão, aos empregadores que se preocupam exclusivamente com mão de obra barata. Desempenham uma atividade marcada pela informalidade e pela precariedade:

O trabalho de diarista ou, como se denomina no meio rural, trabalho “alugado” é uma atividade desempenhada por diferentes grupos sociais, principalmente, por aquelas pessoas de baixa renda que necessitam de um complemento para sua sobrevivência ou reprodução social. Geralmente são pessoas que desempenham várias atividades, e que nenhuma delas, sozinha é suficiente para garantir sua sobrevivência. São atividades complementares, em que a união de todas essas atividades faz parte da vida e permite que elas tenham o mínimo necessário de sua sobrevivência (BARROS, 2015, p. 35).

Em conversas com os alunos e alunas trabalhadores rurais, podemos perceber através de suas falas, aspectos da vivência deles na cidade de Cristalina, as dificuldades, as angústias sofridas ao chegarem à cidade na perspectiva de melhores condições de vida e o desencantamento ao perceberem que a realidade social em muitos momentos esteve muito distante de seus sonhos.

No entanto, as dificuldades socioeconômicas são muitas, os baixos salários são usados para garantir o sustento e a sobrevivência, quase não sobrando para vestimentas, falta tudo. É difícil para eles manterem as suas necessidades básicas, como: aluguel, água, energia e alimentação. O que leva esse aluno-trabalhador em muitos momentos a se sentir envergonhado perante o grupo, em muitos momentos desistindo de frequentar a sala de aula. Como nos conta essa aluna-trabalhadora, cozinheira em uma cantina rural:

Vários fator contribuiu pra eu ficar longe da escola, eu me sentia inferior do meus colega, não tinha material adequado, quase não tinha sapato e roupa e isso fazia eu sentir inferior. Hoje considero que fui uma adolescente depressiva, por causa de tanto sofrimento e dificuldade que passamos em nossa casa. Isso fez que eu perdesse a vontade de ir pra escola. Meus pais não me incentivou a permanecer, pra eles tanto fez tanto faz ... (Kátia, 48 anos, cozinheira).

Essa realidade é muito comum nesse segmento de trabalhadores, que acostumados com

baixos salários e difíceis condições de trabalho, quando encontram uma oportunidade de serviço em que podem voltar todos os dias da fazenda e que não chegam tão tarde aproveitam para poder continuar os estudos, com a expectativa de, no futuro, poderem se candidatar a um cargo melhor, com melhores salários e condições mais dignas de sobrevivência (ARROYO, 2017).

Quando analisamos a situação dos trabalhadores rurais do sexo masculino (36%) matriculados no período correspondente à pesquisa podemos observar que entre eles a situação da carga horária exaustiva, do cansaço proveniente do desgaste físico pelo serviço puxado e as mudanças de cidades em decorrência da sazonalidade das lavouras, são os principais motivos para, em algum momento, terem interrompido os estudos depois que haviam retornado à sala de aula na EJA, ou em outros casos abandonado definitivamente os estudos. Como relata Tadeu:

Eu estava ino bem na escola, as vezes chegava atrasado, mas não faltava, por que tinha muita vontade de terminar meus estudos para subir de cargo, meu patrão já tinha me prometido um cargo melhor. Então, eu já tinha avisado, que quando chegasse ali pelas oito horas se poderia me deixar entra que era por causa do trabalho. A diretora permitia, eles lá na escola, entende a vida que agente leva. Esse tratamento é gratificante pra agente, faz sentir bem, sem medo ou vergonha de ir pra a escola. Só que aí precisei sair da escola, e perdi o ano, por que meu patrão disse que tava precisando de mim em outra fazenda lá em Betim–MG, eu fui, por que não dá pra dizer não, preciso ajudar meus pais com as despesas de casa (Tadeu, 25 anos, classificador de grãos e encarregado).

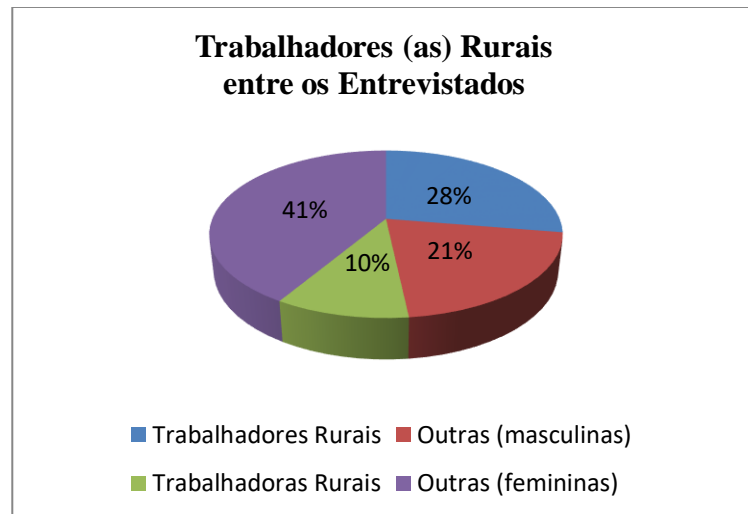
Considerando os relatos obtidos por meio dos questionários notamos que dos 14 homens entrevistados, 08 (58%) deles se dedicam as atividades rurais, entre eles tratorista, colhedores manuais, classificadores de grãos, cuidador de gado. Um fato é recorrente e merece destaque, dos oito trabalhadores rurais entrevistados, cinco (63%) depois que retornaram à sala de aula da EJA estão matriculados pela segunda vez, pois em algum semestre anterior precisaram interromper o ciclo dos estudos em função da safra, horas extras, dificuldade de transporte para cidade durante a semana, ou em situações mais extremas, mudança de cidade para acompanhar a colheita ou a necessidade do patrão.

Esse mesmo entrevistado, quando questionado sobre a jornada de trabalho, revela “tinha vez que era preciso ficar na roça, tem muito serviço época de safra, aí tinha que ficar até mais tarde e às vezes eu não ia à aula por causa do serviço” (Tadeu, 25 anos, classificador de grãos).

Em decorrência da profissão que possuem e das atividades que exercem verificamos que entre os alunos desistentes houve um predomínio entre os homens trabalhadores rurais, dos 44 homens que abandonaram os estudos na EJA nesse período (28 %) dedicavam-se às atividades do campo, já entre as mulheres a recorrência de desistência se deu entre as alunas-trabalhadoras

diaristas e domésticas (41 %). Como nos mostra o gráfico abaixo, que apresenta a prevalência de determinadas profissões entre os alunos desistentes no período avaliado:

Gráfico 7 – Trabalhadores rurais



Fonte: Questionários de Entrevista

Como mostram os dados entre as mulheres trabalhadoras rurais entrevistadas (10%), a situação delas se difere das dos homens trabalhadores rurais em alguns aspectos, por isso não são expressivamente determinantes quanto à necessidade de abandono dos estudos como é para eles. Como dificilmente as mulheres mudam de cidade ou passam temporadas fora de casa em função da safra de alguma cultura agrícola, pelo fato de a maioria ser casada ou chefe de família e mãe, elas geralmente trabalham em serviços por tempo determinado, que duram o período de safra, e que oferecem transporte para ir e vir todos os dias, garantindo o retorno para casa ao final da tarde, não comprometendo tanto seus estudos como no caso do público masculino:

A época mais difícil pra mim é no período de chuva, por que se agente sai daqui da cidade já chovendo ficamos dentro do ônibus até estia, mais se ela pega agente na lavoura aí fica trabalhando lá debaixo dela, eu sempre carrego uma capa comigo na mochila, meu preventivo. Saio daqui cinco trinta da manhã pra chegar na roça sete, trabalhamos sem parar até onze hora e voltamos do meio dia até quatro, geralmente trabalho na colheita de tomate ou de cebola, também gosto de trabalhar na batata. É um serviço que rende, agente vê, agora algodão eu não tenho paciência não. O que agente combina antes não sai caro, é um trato nosso com o cara de lá, se o transporte quebra ou qualquer coisa assim, ele dá um jeito de alugar outro, mas voltamos pra casa todo dia, por que a maioria da nossa turma é muié. E muié não tem jeito de dormir fora de casa da problema depois, né (Zilda, 37 anos, boia-fria).

No entanto, o fato de não se mudarem para as fazendas durante a safra ou de retornarem

todos os dias não minimiza o desgaste físico e o impacto negativo que esse tipo de trabalho oferece ao compromisso escolar e à conclusão dos estudos dessas alunas. É comum entre as alunas que trabalham no campo queixas sobre as dificuldades em acompanhar as explicações e de aprendizado em função do sono e do cansaço, que as exaustivas jornadas de trabalho lhes impõem, além de ser comum vê-las resfriadas, tossindo ou com alguma dor crônica.

Sabe professora Rose, foi muitas as vezes que eu pensei em largar os estudos, principalmente na época da colheita de tomate, por que agente chegava muito tarde aqui na rua, e o serviço era muito puxado. Teve semana que consegui vim na aula um ou dois dias no máximo, até que passou o período dessa colheita e consegui recuperar o tempo perdido. Vocês professor nos ajudou muito e as colegas também, se não fosse isso não tinha terminado. Muito obrigada, por tudo, aquela escola foi importante na minha vida e no rumo que ela tomou (Talita, 26 anos, ex-boia-fria e vendedora).

Em seus estudos sobre a classe trabalhadora Almeida (2016), verbera como o tempo do trabalho é um fator determinante no êxito de conclusão e formação dos alunos da EJA, pois para a autora, a prioridade das obrigações decorrentes do trabalho é o maior entrave para que esses alunos e alunas obtenham sucesso em seu prosseguimento da vida escolar.

Outro aspecto que vale ressaltar no contexto de vida dos trabalhadores rurais que influencia diretamente em sua continuidade e permanência nos estudos é a instabilidade que este segmento de emprego oferece, embora esteja trabalhando hoje, nada os garante que terão emprego no mês seguinte, às vezes necessitando de mudar repentinamente de cidade em busca de outra oportunidade de emprego que garanta o sustento da casa (SILVA, 2015). Para Moraes (2003, p.85) “estes deixam de ser Sem Terra para serem Sem Tetos”. Migram de uma região agrícola para outra, acompanhando o ciclo produtivo das diversas culturas.

Como eu disse pra a senhora daquela vez que conversamos, eu estava indo bem no estudo, minha intenção era terminar e já emendar com o ensino médio por que meu sonho é fazer agronomia. Mas aí, o serviço aqui ficou ruim, meu patrão me deu uma opção, me mudar pra uma fazenda dele lá em Betim-MG, de lá fui para Unaí, por que lá tinha serviço pra mim. Ou ia mandar embora, por que não tinha como me manter nas terras daqui de Cristalina, eu não pensei duas vezes, entre o sustento dos meus pais e os estudos, a minha família vem sempre em primeiro lugar. Até cheguei matricular quando estava morando lá, mas tudo era mais difícil, não teve como estudar quando morei em Minas (Tadeu, 25 anos, classificador e encarregado).

De acordo com os estudos realizados por Barros (2015) e Silva (2015) os trabalhadores sazonais buscam desenvolver outras atividades remuneradas, logo após cada ciclo de colheita, porque geralmente o valor ganho durante a safra não é suficiente para eles e suas famílias se

manterem. Assim, logo eles precisam buscar outras fontes de renda para complementar o abastecimento entre safras.

Como nesse tipo de trabalho, os salários são muito baixos, a empregabilidade incerta e as condições trabalhistas não oferecem muitas expectativas de melhoria, são comuns, muitos desses trabalhadores exercerem alguma atividade extra aos finais de semana como complemento de renda, ocupando ainda mais o tempo que deveria ser investido no estudo, interferindo no seu desempenho escolar e conseqüentemente desmotivando-os a prosseguir.

Professora Rose, quando eu tava trabaiaando so na roça ate que eu tava indo bem no estudo. Tinha dia que o cansasso batia, mas não atrapaiava de continuá estudano, eu faltava vez ou outra. Mas minha muié teve outro fio e as coisas apertou eu precisei arrumá outro trabalho por fora, final de semana, lavo carro, no sabado depois das tres horas e no domingo naquele posto la da saida pra Brasilia. Meus braço doi muito, com o passar do tempo tava faltano demais, dai desisti (João Carlos, 34 anos, boia-fria e lavador de carros).

Com base nos dados colhidos por meio de levantamento das fichas de matrícula dos alunos, as conversas no momento das entrevistas e a análise dos questionários de entrevistas, foi possível tomarmos conhecimento da realidade de vida desses alunos e alunas, suas vivências, dificuldades, conquistas, sonhos e decepções.

A partir do contexto apresentado, podemos inferir que entre os alunos-trabalhadores do sexo masculino da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende, por se tratar de uma significativa parcela de trabalhadores rurais dos alunos matriculados no período entre 2015-2018, e o alto índice de trabalhadores boia-fria entre os 66 alunos desistentes desse período, as atividades profissionais que exercem e as conseqüências das condições indignas de sua profissão no dia a dia estão completamente relacionadas ao abandono escolar por esses alunos, antes de concluírem os ciclos da EJA.

Entre o público masculino verificamos que a dificuldade em conciliar o trabalho, em decorrência da carga horária exaustiva, o desgaste físico, e da instabilidade empregatícia é o principal motivo para que eles tenham interrompido seus estudos em determinado momento da EJA, ou desistido de continuar estudando.

Já entre as mulheres, não se pode afirmar o mesmo, em virtude de alguns fatores: a maioria das matriculadas desempenham atividades trabalhistas em casas de família, diaristas ou domésticas. Apenas (6,6%) das alunas-trabalhadoras trabalhavam como atividades do campo, e daquelas 22 desistentes representam uma pequena parcela, em torno de (10%).

Pelo fato de as alunas-trabalhadoras conseguirem retornar para casa todos os dias, os

motivos que as levaram a desistir pouco estão relacionados ao tipo de profissão que exercem, mas sim, às dificuldades de conciliar as obrigações de trabalho, atividades domésticas e cuidados com os filhos, com os estudos. Praticamente 95% das entrevistadas mencionaram as dificuldades de organização do tempo-trabalho com o tempo-família e tempo-estudo, revelando em muitos momentos ter pensado em desistir por considerar a rotina exaustiva, no entanto, quando questionadas do que as mantiveram em sala, foram unânimes quanto à importância da realização pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo o sistema educacional brasileiro restringiu o acesso à educação a uma pequena parcela da população, sendo necessário, com o passar do tempo, desenvolver políticas que garantissem a educação como direito de todos e dever do estado. Nesse sentido, percebemos que nas últimas décadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi tema de políticas públicas relacionadas ao acesso e permanência do aluno na escola.

Estudos apontam ainda que no cenário atual, a oferta do ensino básico e a sua continuidade pela EJA é realizada em maior frequência nas escolas públicas municipais e estaduais. Para o Brasil a elevação do número de pessoas alfabetizadas melhora o desenvolvimento econômico, favorecendo ações futuras que beneficiem a população.

Sendo assim, toda diversidade presente na EJA deve ser valorizada, garantindo seu amplo atendimento e reconhecimento. Muitos são os desafios diante da diversidade e pluralidade na Educação Básica, daí a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que promovam aos diversos grupos sociais, trabalhadores, mulheres, negros, o acesso a uma educação de qualidade.

A EJA enfrenta vários impasses, como: menor disposição de recursos para em relação a outras modalidades de ensino; dificuldade de acessibilidade a toda a população; dificuldades em estimular o ingresso e garantir a permanência dos alunos a cada ano; dificuldades em oferecer profissionais qualificados que tenham vivenciado uma formação continuada para conhecer a realidade dos alunos, tornando o ensino mais prático e adequado à realidade encontrada em cada turma.

É essencial o investimento em políticas públicas para a EJA, a fim de proporcionar a este público uma educação pública de qualidade que priorize as especificidades sociais, econômicas e culturais desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem e, principalmente de formação humana. Essas práticas políticas devem ser pautadas no entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade e trabalhados a partir de uma visão ampla de educação, buscando assim, uma melhora contínua na qualidade do sistema educacional brasileiro.

Quando analisamos historicamente a educação de jovens e adultos, percebemos uma trajetória marcada por lutas e exclusões dos alunos e alunas, esses sujeitos enfrentam desigualdades de classe, de gênero e raça, além de condições de trabalho precárias, quando não enfrentam o desemprego. A diversidade e a pluralidade mostraram-se determinantes no contexto da EJA, pois elas reúnem esses sujeitos com histórias de vida e marcas de identidade semelhantes, mas muito singulares, portanto, aqui está a importância pedagógica de

compreendê-las a partir dos encontros das experiências de vida desses alunos.

Esta pesquisa mostrou que nem sempre esses jovens que não conseguiram concluir os estudos na faixa etária esperada, desejavam estudar à noite, mas acabaram tendo a EJA como única opção, uma vez que já não se sentiam mais motivados para o ensino regular, tendo como principais motivos para terem abandonado a sala de aula, a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da casa ou formação de família (casamento), já entre as jovens do sexo feminino é recorrente o fato de uma gravidez precoce e indesejada.

Apontou ainda que dentre os alunos que estavam fora da faixa etária para o ensino regular (adultos), o principal motivo para terem abandonado os estudos na idade regular foi à necessidade de trabalhar para contribuir com as despesas e o sustento da casa, entre o público masculino (86% dos homens), já na primeira infância ou adolescência. E entre o sexo feminino (66% das mulheres) destaque para o cuidados com o lar e com os filhos.

Quando observados quais as principais motivações que os levaram a retomar seus estudos na EJA verificamos em ambos os sexos o desejo de concluir os estudos associados à expectativa de uma melhor colocação e maior remuneração no mercado de trabalho é o principal motivo para terem retornado à sala de aula da EJA. Mas, entre as mulheres encontramos um fator preponderante nessa decisão, a preocupação de servirem de exemplos para os filhos ao auxiliá-los nas atividades escolares.

Ao analisarmos quais suas profissões e atividades trabalhistas desempenham confirmamos aquilo que denuncia Arroyo (2017) quanto à precarização das suas condições de trabalho. Em sua maioria são trabalhadores informais, submetidos às jornadas exaustivas, grandes esforços físicos e condições insatisfatórias de higiene, segurança e transporte.

Entre os alunos-trabalhadores predominam os agricultores, trabalhadores rurais, classificadores de grãos, colhedores, trabalhadores de roçagem e jardinagem, seguidos dos auxiliares de serviços gerais e dos trabalhadores da construção civil. Devido às suas atividades trabalhistas e o tempo dedicado ao trabalho desses alunos é comum entre os entrevistados, terem muitas dificuldades para chegar à aula no horário certo, quando o problema não é o fato de saírem tarde do serviço, é à distância da escola de suas casas, geralmente nas regiões periféricas o que dificulta permanência e/ou continuidade na escola.

Já entre as alunas-trabalhadoras da escola pesquisada destacam-se a profissão de diarista e doméstica, seguidas de babá, auxiliar de limpeza e manicure. Quando questionadas sobre as principais dificuldades encontradas durante o curso para permanecerem estudando, em 95% dos casos, conciliar às atividades de trabalho, da casa, especialmente no que concerne ao cuidado com os filhos e os estudos naquele momento, foi a principal queixa.

Esses dados nos mostraram ainda que houve uma maior procura por mulheres pela EJA, dos 329 matriculados, 224 (68%) eram mulheres e 105 (32%) homens. O estudo mostrou ainda, que o índice de homens que deixaram a salas de aula foi maior que o de mulheres, dos 66 alunos desistentes entre o período de 2015 –2018 apenas 33% (22) eram mulheres.

Ao analisarmos os índices de evasão escolar sob a ótica do trabalho, podemos perceber que o tipo de atividade que exercem está diretamente relacionado à desistência do curso. Quanto maior a demanda de esforço físico, maior o cansaço e por consequência maior o abandono dos estudos por esses alunos-trabalhadores, outro fator que deve ser levado em consideração é a jornada de trabalho, dentre essas profissões com maiores recorrências temos um tempo de dedicação de 10 a 12 horas diárias de trabalho.

Com relação aos alunos trabalhadores rurais inferimos que a profissão que possuíam e o tipo de atividades que exerciam estava diretamente relacionadas ao fato de terem desistido dos estudos e abandonado a sala de aula antes de concluir os ciclos, devido à jornada exaustiva, o desgaste físico, e a necessidade de deslocamento para as regiões de lavoura. Dentre os alunos desistentes houve um predomínio entre os homens trabalhadores rurais, dos 44 homens que abandonaram os estudos na EJA nesse período (28%) dedicavam-se às atividades do campo.

Quanto às alunas-trabalhadoras rurais não podemos inferir que suas atividades trabalhistas tenham interferido em sua permanência e/ou não na escola, como mencionado anteriormente, o fato de entre as mulheres não ser comum ficarem a semana toda na zona rural ou precisarem se mudar em função do período de safra, retornando todos os dias para casa, pode ter sido o diferencial em relação aos trabalhadores do sexo oposto. Sendo o maior índice de evasão encontrado entre as alunas-trabalhadoras diaristas e empregadas domésticas (41%).

Os altos índices de evasão escolar (18%) no curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende em relação à média nacional (quase 8%), demonstraram que as dificuldades enfrentadas pelos alunos tanto com relação ao seu trabalho (desgaste físico, jornadas exaustivas, mudanças de horário e de cidade) quanto familiar (casamento & filhos, e cuidados com o lar), dificuldades financeiras, de transporte e segurança são fatores essenciais que os levaram a optar por desistir de concluir os ciclos do Ensino Fundamental, ainda e esperamos que temporariamente.

Diante disso, percebemos que, embora o cenário seja sombrio, com altas taxas de desemprego, condições precárias de empregabilidade, desigualdade socioeconômica alarmante, a luta pelo acesso à Educação e pela garantia de direitos a uma educação equânime, ainda devem ser nossa principal luta enquanto educadores, estudiosos e pesquisadores. Ouvir esses relatos e tomar consciência de como o acesso à Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende fez a

diferença na vida de muitos dos alunos entrevistados e com os quais convivi bons anos, compreendo o quanto devemos continuar buscando ser um espaço escolar que acolha e promova a transformação humanizadora e vejo o quanto me sinto honrada de ter feito parte da história desses alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, L. R. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001)**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

ALMEIDA, A. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8, 2016. ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. PAIVA, J. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: **Anais** – XII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. PUCPR. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf Acesso em: 11 jan. 2019.

ALMEIDA, R. C. A. N. **Breve histórico da EJA no Brasil**: uma abordagem centrada nas campanhas oficiais de alfabetização e nos movimentos de educação e cultura popular. 2015. Disponível em: [http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_7_2015/Artigo 1africanias7.pdf](http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_7_2015/Artigo%201africanias7.pdf) Acesso em: 04 fev. 2019.

ANTUNES. R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho** – ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R; GIOVANNI, A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARBACHE, A.P.B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito à uma vida justa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Para uma leitura do PNE a partir da diversidade: questões pendentes. In: SILVA, P. V. B; DIAS, L.R & TRIGO, R.A.E. **Educação e diversidade**: justiça social, inclusão e direitos humanos. Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2015 b, p. 15- 64.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.

In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. Ilza Paula Soares Santos |p. 61-72
Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
Endereço: Adutora São Pedro, 40 - Campus Educação Física - Bairro Aparecida Uberlândia -
Minas Gerais 71 (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte:
Autêntica, 2006.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio.
Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/
UNESCO, 2006.

ARROYO, M. VIELLA, M. A. L & SILVA, M.R. (orgs). **Diálogos sobre educação em
direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016, p. 23-38.

BARBOSA, A. R. Os impactos da Educação de Jovens e Adultos na vida de mulheres no
Município de Barra de Santana – PB. In: 17º Encontro Nacional da rede feminista norte nordeste
de pesquisa sobre a mulher e relações de gênero. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária da
UFPB. Novembro, 2012.

BARROS, E. A. **Relações de trabalho, condições de vida e percepções de lugar dos
cortadores de cana - de açúcar em Aroeiras – PB**. 59 fls. Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São
Paulo: Ática. 1982.

BERNARDO, J. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora,
1998, 144p.

CABRAL, P. **Formação Continuada na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?** 170 p.
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC - Programa de Pós-graduação em Educação -
Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2013.

CAMARGO, J. S. A mulher nos documentos da Educação de Jovens e Adultos e Adultas.
Revista Ártemis, João Pessoa, Edição v. 14, p. 155- 163, ago./dez. 2012.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em
processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. Dissertação
(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 2003.

CAVALCANTE, M. S. A. O; FLORENCIO, A.M.G. (orgs). **A educação de jovens e adultos: autonomia ou adaptação.** Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação – Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60).** Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009.

_____. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 100-137.

COELHO, V. P. O trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida. **Revista Social e Sociedade.** São Paulo, n. 71, p. 63-79, 2002.

COSTA, C. G. Desafios da EJA em face das transformações do trabalho. In: **Revista Lugares de Educação,** Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 90-103, junho/dezembro, 2013.

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DALLAGO, C.S.T. Relações de trabalho e o modo de produção capitalista. In: **Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca. Mundo do trabalho e reestruturação positiva.** São Paulo, setembro/2010.

DAYRELL, J.T. A escola como espaço sócio - cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes,** ano XXI, nº55, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541> Acesso em: 03 fev. 2020.

DURAN, D; VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, A. T. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In T. LEAL (Ed.), **Desafios da educação de jovens e adultos: Construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 71-88.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

_____. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1976.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas para Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.1-16.

_____. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 21-46.

FURINI, D. R. M.; DURAND, O. C. da S.; SANTOS, P. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP, 2011, p. 138-215.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Congresso Internacional**. PT: Universidade Évora. 2000. Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2999/FPF_PTPF_01_0366.pdf
 Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um cenário possível para o Brasil.** São Paulo: Paiva, 2017.

GAGNO, R. R. P; PORTELA, M. S **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente.** São Paulo, 2003.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. (Relatório) Disponível em: <http://www.lesale.unesco.org/programas>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GOETTERT, J. D. Paradoxos do lugar Mundo: Brasileiros e Identidades. In: SPOSITO, Eliseu Savério et al.; **Geografia e migração, movimentos territoriais e territorialidades.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GOMES, N. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, A. et al. **Kulén - Kulé: educação e identidade negra.** Maceió: EDUFAL, 2004. Disponível em <<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>> Acesso em: 20 de mar. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07 jan. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: 2018.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv26412.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **PNAD 2012: pesquisa nacional por amostra de domicílios.** Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=52969&view=detalhes>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

_____. **Contagem da população: 2007.** Disponível <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=293420>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

_____. **Contagem da população 1996.** Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv26412.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

_____. **Censo demográfico 1991**: mão-de-obra: resultados da amostra. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-atálogo?view=detalhes&id=7729>>.

Acesso em: 09 mar. 2020.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 175fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Política, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LIMA, M. C. A.; MELO, R. J. S. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v.26, n.2, p. 572-589, 2019.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **Reunião anual da ANPED 21**, 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 1998.

MADEIRA, V. De P. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr.-set. 1992.

MARINHO, R. P.; PACHECO, H. P. Os impactos do Fundeb para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise necessária. In: **2ª Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte, 2010.

MARQUES, P. O. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões. 2018. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. 22 p. 2018.

MARTINS, I.; VILANOVA, R. Educação em ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. In: **Ciência e Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001

[1848].

MÉNDEZ, N. P. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: STECANELA, N. (org.) **Cadernos de EJA 1**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013, p.42-53.

MENEZES, C. S. **A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 22 setembro, 2005. Disponível http://paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais. Acesso em: 01 jan. 2013.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, E. **Ser mulher na atualidade: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de Maitena**. Maringá, 2012. In: TASSO, I. NAVARRO, P (ORGS). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas**. Maringá: Eduem, 2012, p. 259-285.

MORAES, M. C.; MULLER, R.G. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MOURA, D. H. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. In: II Colóquio internacional políticas e práticas curriculares: impasses tendências e perspectivas. **ANAIS...** João Pessoa: UFPB, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Secretaria, 2011.

NÓBREGA, P. F. M; COSTA, L. D. **Sensação de medo e insegurança da população de Cristalina – Goiás**. 2018. Disponível em: <https://sistemas.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/913/1/NOBREGA,%20Pedro%20F%20elipe%20Moreira%201.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2020.

OLIVEIRA, A. C. **Trabalho temporário: boias-frias na agroindústria canavieira no município de Inhumas – GO**. 132 fls. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Serviço Social, 2013.

OLIVEIRA, E. C. Os sujeitos professores. In: **Salto para o Futuro/ Programa 5**. Brasil: TV

Escola, 2009. Disponível em: www.tvbrasi.com.br/salto. Acesso em: 25 mar. 2020.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: GT “Educação de pessoas jovens e adultas” – **22^a Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999.

OLIVEIRA, A. L.; AMARAL, M. A. F. Histórias e memórias de alunos da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas após 1974, **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 1, p. 56-70, 2020.

PAIVA, V. Educação popular e educação de adultos. **Loyla**, São Paulo, v. 1, 1973.

_____. **Mobral**: um desacerto autoritário – 1^a parte: o Mobral e a legitimação da ordem. Síntese, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, 1981.

_____. Educação Popular e Educação de Adultos. **Loyla**, São Paulo, 5^o Ed., Ibrades, 1987.

PALÁCIOS, K. C. M; REIS, M. G. F. A; GONÇALVES, J. P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PEDROSO, A. P. F. Trajetória histórica, social e política da EJA. **Revista interdisciplinar Sulear**, Ano 1, n. 3, p. 132-143, 2018.

PELUSO, T. C. L. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de jovens e adultos**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PERNAMBUCO. Coordenadoria de Controle Externo. **Cartilha do Fundeb**. Recife, 2007.

POGGIO, I. S. N. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.

POUBEL, C. M. S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T.. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. In: **Anais** – Caderno de História da Educação, v. 16, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316651414_Uma_arena_de_tensoes_a_historia_da_EJA_ao_PROEJA Acesso em: 04 fev. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTALINA. **Economia**. Disponível em:

<http://cristalina.go.gov.br/sobre-o-municipio/economia/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PROBST, E. R; RAMOS, P. **A evolução da mulher no mercado de trabalho**. 2015. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05-pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ROMANZINI, B. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2020.

ROSA, N. O. **Relações de gênero na EJA: interações colaborativas em contexto de formação**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2016.

RIBEIRO, V. M. M. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. **Ação Educativa**, Brasília: MEC, 1997. 239 p.

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual**. Lisboa: Olímpio Ferreira, 2007.

_____. Jovens e Adultos trabalhadores e a escola, A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). 2º ed. **A experiência do Trabalho e a educação básica**, Ed. DP & A, Rio de Janeiro, 2005.

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

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, G. L.; SOARES, L. J. G. **Educação ainda que tardia a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, L. R. MOBREAL: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 5, n. 10, 2014.

SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª edição. Revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul. /dez. 1990.

SILVA, C. A. L. S. **Trabalho, Cidade e Vida**: cortadores de cana da usina Alvora S/A (Itumbiara GO – 1970 – 2000). 116fls. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), Uberlândia, 2015.

SILVA, J. L. T. **Princípios da educação de jovens e adultos**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Políticas de Educação de Jovens E Adultos. 19 p. Disponível em <http://confiteabrasilmais6.mec.gov.br/imagens/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>, Acesso em: 09 mar. 2020.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. O. **Uma história da alfabetização de adultos no Brasil**. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, T. E. S.; GONÇALVES, M. P. B.; CUNHA JUNIOR, A. S. **O processo histórico de consolidação da educação de jovens e adultos**: as políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito a educação. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ThianadoEiradoSenadeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>>, Acesso em: 09 mar. 2020.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: Doroty Tompson (Org.). **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Tradução de Sergio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – **Relatório Conciso**. Edições UNESCO, 2014.

_____. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

VENTURA, J.P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2001. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf> Acesso em: 04 jan. 2019.

VICENTE, M. C. M Trabalho volante: a evolução de uma categoria. In: **Informações Econômicas**, SP, v.29, n.2, fev. 1999.

_____. **O mercado de mão-de-obra volante na agricultura paulista, 1974/75 a 1986/87**. Piracicaba: USP/ESALQ, 1989. 76p. Dissertação de Mestrado.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

VIGANO, S. M. M; LAFFIN, L. M.H.L.F. **A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento de mulheres**. Santa Catarina: UFSC, 2016.

VILAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

LEIS E DIRETRIZES

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/09**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 09 jan. 2019

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Lei nº 10.172/01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Lei nº 8035/10. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2023)**. Lei nº 13.005/14. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado**. Decreto nº 6.093/07. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Decreto nº 5.478/05. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM**. Lei nº 11.129/05. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Escola de Fábrica**. Brasília. 2005. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 6, de 7 de abril de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série:**

introdução. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2002, v. 3, 240 p.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em: 05 jan. 2020.

APÊNDICE

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS
DOS ALUNOS E ALUNAS DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL
EDUARDO DE PAIVA REZENDE**

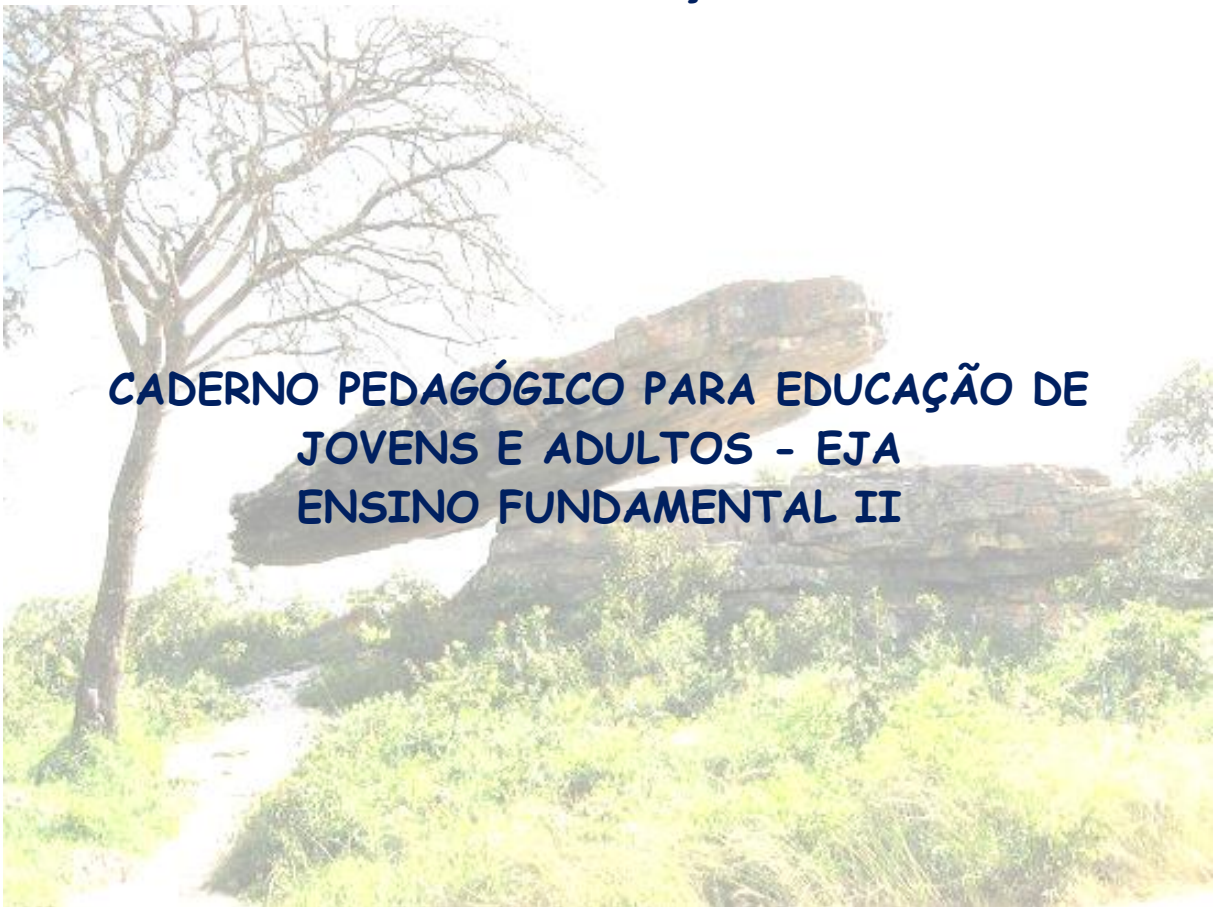
- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Qual seu estado civil?
- 4) Você tem filhos? Quantos? Já estão na escola?
- 5) Você trabalha? Qual sua profissão?
- 6) Que horas você entra no trabalho e qual seu horário de saída?
- 7) Quais tipos de trabalhos já teve antes?
- 8) Você já concluiu o ensino fundamental? Em que ano? Pretende continuar os estudos?
- 9) Se não, está em qual semestre?
- 10) Antes de estudar na EJA você ficou longe da escola por quanto tempo?
- 11) O que te afastou da sala de aula?
- 12) No período em que esteve longe da escola, sentia vontade de voltar a estudar? O que te impedia?
- 13) Durante o período em que frequentou a EJA quais foram suas maiores dificuldades para continuar na escola?
- 14) Em sala de aula, tinha alguma dificuldade? Quais (com as matérias, com os professores)? Especifique, por favor.
- 15) Qual a importância de concluir os estudos na EJA para você.

Agora, eu gostaria de saber um pouco sobre a sua História de Vida. Podemos?
- 16) Você cresceu com seus pais? Eles viviam juntos ou eram separados?
- 17) Até que série eles estudaram?

- 18) Para eles, os estudos eram prioridade ou era mais importante ajudar no trabalho para sustento da casa?
- 19) Qual era a profissão dos seus pais?
- 20) Você acredita que teve mais oportunidades de estudar que seus pais? Por quê?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL**

ROSIMEIRE GONÇALVES



**CATALÃO-GO
2020**

ROSIMEIRE GONÇALVES

**CADERNO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, da UFG/Regional Catalão, vinculada à Linha de Pesquisa-Cultura, Linguagens e Ensino de História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar da Silva Costa.

**CATALÃO-GO
2020**

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	4
2	OFICINA 1 - TEMA: Trabalho.....	6
2.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	6
2.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	7
2.3	DESENVOLVIMENTO.....	7
2.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	12
3	OFICINA 2 - TEMA: Meu nome, minha história, minha identidade.....	13
3.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	13
3.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	14
3.3	DESENVOLVIMENTO.....	14
3.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	17
4	OFICINA 3 - TEMA: Movimento Migratório no Brasil.....	18
4.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	18
4.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	18
4.3	DESENVOLVIMENTO.....	19
4.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	23
5	OFICINA 4 - TEMA: Meio Ambiente.....	24
5.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	24
5.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	24
5.3	DESENVOLVIMENTO.....	25
5.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	30
6	OFICINA 5 - TEMA: Fotografia.....	31
6.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	31
6.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	31
6.3	DESENVOLVIMENTO.....	32
6.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	37
7	OFICINA 6 - TEMA: "Dança e Saúde".....	37
7.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	37
7.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	37
7.3	DESENVOLVIMENTO.....	38
7.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	39
8	OFICINA 7 - TEMA: Causos.....	40
8.1	RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM.....	40
8.2	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	40
8.3	DESENVOLVIMENTO.....	41
8.4	AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM.....	44
	REFERÊNCIAS.....	43

APRESENTAÇÃO

Este material é um Produto Educacional da Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História– Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, linha de pesquisa: Cultura, Linguagens e Ensino de História, sob a orientação do Professor Dr. Ismar da Silva Costa.

Intitulado “Caderno Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos-EJA-Ensino Fundamental II,” esta produção é destinada aos professores da Rede Pública de Ensino, que atua na Educação de Jovens e Adultos e veem o ensino como fonte de transformação e libertação do ser humano e desenvolvimento da sociedade.

De acordo com Moreira (2004, p. 134) o Mestrado Profissional carece de um produto educacional como conclusão do curso e que deve ser resultado da pesquisa aplicada “descrevendo o desenvolvimento de processos ou produto da natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”.

Assim, a pesquisa desenvolvida levou à criação do Caderno Pedagógico com sugestão de oficinas que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. Nosso intuito é auxiliar os docentes com metodologias para discutir temas de forma interdisciplinar e contextualizada, uma vez que professores e alunos da EJA no município de Cristalina não recebem livros didáticos, o que demanda um trabalho árduo na elaboração das aulas. A carência de material voltado para a modalidade de ensino EJA foi ponto relevante para a elaboração deste material.

Embora tenha sido elaborado para um público alvo, este material pode ser usado em turmas regulares. Contempla oficinas com temas transversais capaz de oferecer aos alunos atividades que fomentem respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, interações sociais, trocas e a empatia, visando à promoção de uma educação crítica, transformadora e que contribua para a formação integral e emancipação dos sujeitos.

A fim de contribuir com os docentes e incentivar os alunos na construção da aprendizagem ativa, a linguagem utilizada é clara e objetiva de acordo com a faixa etária dos alunos. Sugere letras de músicas, filme e atividades que levam o discente a refletir e desenvolver habilidades argumentativas e a valorizar sua história de vida.

Este produto educacional dispõe-se a ser um material complementar ao trabalho do professor da EJA. O Caderno Pedagógico, tem como objetivo proporcionar a interação e a troca de conhecimento entre professor e aluno, tornando o discente, sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem.

Desejamos que este produto seja divulgado e utilizado pelos docentes que almejam experimentar e diversificar suas práticas pedagógicas, contribuindo com a formação de alunos reflexivos, participativos e atuantes na sociedade.

A autora

"O trabalho dignifica o homem, e o homem o seu trabalho." Francis Cirino



Foto: TV Anhanguera, 2018.

OFICINA 1

2 TEMA: Trabalho

DURAÇÃO - 3 aulas

2.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Nesta oficina pedagógica aborda-se o tema Trabalho, com objetivo de levar o aluno a refletir e compreender a importância do trabalho para a construção da sociedade e da sua dignidade, elencando leis que regulamentam os direitos trabalhistas. Com isso, busca-se despertar o senso crítico dos alunos para o conhecimento e interpretações das leis e utilizá-las de forma consciente, posicionando criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Nosso desejo é que esta oficina desperte o trabalho interdisciplinar entre professores de diversas áreas e que ministram conteúdo/temas afins. Esse tema poderá ser trabalhado em língua portuguesa, história e geografia.

2.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Refletir sobre a realidade social e a participação coletiva;
- ✓ Refletir e compreender a importância do trabalho para a construção da sociedade;
- ✓ Desenvolver atitude crítica que se manifesta em escolhas e ações cotidianas;
- ✓ Despertar o interesse pela leitura e interpretação das leis trabalhista.

2. 3 DESENVOLVIMENTO

AULA 1

Entregar a cópia da música Supertrabalhador - Gabriel O Pensador para os alunos escutar a música. Incentivar os alunos a cantar, dançar e expressar corporalmente suas emoções.

Supertrabalhador

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 É pra ganhar o pão tem que trabalhar Missão para os heróis que estão dentro do seu lar
 O seu pai, sua mãe, são trabalhadores
 São os super-heróis, verdadeiros protetores
 A superjornalista, o superdoutor
 O supermotorista, o supertrocador
 O superguitarrista, o superprodutor
 E a superprofessora, é que me ensinou
 E o supercarteiro, quê que faz, quê que faz?
 Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai
 E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?
 Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais
 Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz
 Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás
 E volta pra casa com saudade do filho
 Enfrentando o desafio, desviando do gatilho
 Mais uma jornada, adivinha quem chegou?
 São as aventuras do supertrabalhador

 Sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador

Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém

E pra fazer o pão tem que colher o grão
 Separar o joio do trigo na plantação
 O superlavrador falou com o agricultor,
 Que sabe que precisa também do motorista do trator
 na cidade, o engenheiro precisa di pedreiro
 Mas pra fazer o prédio tem que desenhar primeiro
 O sonho do arquiteto, bonito no projeto, virando concreto
 Vai virando o concreto!

Eu sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

Quero ser trabalhador, quem não é um dia quis
 Minha mãe sempre falou: "Quem trabalha é mais feliz"
 Mas tem que suar pra ganhar o pão
 E ainda tem que enfrentar o leão
 O leão quer morder nosso pão
 Cuidado com o leão, que ele come o nosso pão
 O leão quer morder nosso pão
 Cuidado com o leão, não dá mole não

Eu sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

Supertrabalhador
 Taxista, motoboy, assistente, diretor

Supertrabalhador
 Pipoqueiro, pedagogo, porteiro, pesquisador
 Supertrabalhador
 Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador
 Supertrabalhador
 Comandante, comissário, caixa, vendedor
 Supertrabalhador
 Cozinheiro, garçon, bibliotecário, escritor
 Supertrabalhador
 Maquinista, sambista, surfista, historiador
 Supertrabalhador
 Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador
 Supertrabalhador
 Telefonista, salva-vidas, bombeiro, mergulhador
 Supertrabalhador
 Pára-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor
 Supertrabalhador
 Sapateiro, boiadeiro, farmaucético, cantor
 Súper

Promover um *debate* sobre o tema da música. Em seguida pedir aos alunos para escolher uma palavra que mais chamou sua atenção na letra da música. Explicar *Acróstico* – são formas textuais feitas a partir das letras iniciais de palavras isoladas ou localizadas no início ou no interior de frases e versos.

Mostrar um exemplo no quadro utilizando uma palavra da música.

Conquis**T**a
 Responsabilidade
 Dedic**A**ção
 So**B**revivência
 Dignid**A**de
 Luta
 Orgul**H**o
 Respeit**O**

Distribuir canetão e papel pardo. Solicitar aos alunos que produzam um *Acróstico* com a palavra escolhida e em seguida socializar com a turma.

Promover *Roda de Conversa* - é uma técnica que permite que os participantes falem sobre suas experiências e o que pensam sobre um tema definido - sobre as variadas profissões desempenhadas pelos estudantes, enfatizando sobre a importância de cada trabalho para a sociedade.

Conceituar Trabalho - uma ação do homem sobre o mundo transformando-o para satisfazer suas necessidades. Ao transformar o mundo pelo trabalho, o homem transforma a si mesmo. Objeto que sacia a necessidade do trabalhador é o produto do trabalho humano.

Organizar as carteiras em círculo e incentivar os alunos a contar/narrar sobre seu trabalho. O professor pode pedir aos alunos autorização para gravar as apresentações.

Para refletir:

- ✓ Qual sua profissão?
- ✓ Quanto tempo exerce essa função?
- ✓ O que levou a escolher esse tipo de trabalho?
- ✓ Trabalha com carteira assinada?
- ✓ Qual meio de transporte utiliza para ir ao trabalho?
- ✓ Quantas horas trabalha por dia?
- ✓ O que considera mais difícil na sua jornada de trabalho?
- ✓ Sente realizado (a) com a profissão que desempenha?
- ✓ Se pudesse escolher teria outro trabalho? Qual? Por quê?
- ✓ Você sabe da importância do seu trabalho para a sociedade?
- ✓ Como concilia o tempo entre trabalho, família e escola?
- ✓ Seu salário é suficiente para prover a família?
- ✓ Qual seu desejo para o futuro?

AULA 2

Com uso do data show explicar para os alunos os marcos legais do tema: Trabalho. Para esse momento, um advogado poderá ser convidado para explanar o assunto e tirar dúvidas a respeito das leis trabalhistas.

1 – Constituição Federal – Art. 1º inciso IV – A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem fundamentos: IV – Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

2 – Declaração Universal dos Direitos Humanos, de dezembro de 1948, Art. 23:

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a

que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Art. 24 – Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

3 – Decreto – Lei n.º 5452, de 1º de maio de 1943 – Consolidação das Leis do Trabalho. Fica aprovado a Consolidação das Leis do Trabalho, com as alterações por ela introduzidas na legislação vigente.

- ✓ Décimo terceiro salário LEI Nº 4.090, DE 13 DE JULHO DE 1962.
- ✓ Abono salarial LEI Nº 7.998, DE 11 DE JANEIRO DE 1990.
- ✓ Seguro desemprego LEI Nº 7.998, DE 11 DE JANEIRO DE 1990.
- ✓ Auxílio doença LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991.
- ✓ Salário maternidade LEI Nº 8.861, DE 25 DE MARÇO DE 1994.

AULA 3

REFLETINDO SOBRE O TEMA:

- ✓ Como é feita a divisão social do trabalho?
- ✓ Como a mulher é vista no mundo do trabalho?
- ✓ No contexto atual o trabalho tem se apresentado como exploração e mão de obra barata?
- ✓ Como está organizado o trabalho em nossa sociedade, em nosso país e em nosso município?
- ✓ Quais são as condições de trabalho em nosso município e em nosso país?

Realizar *Dinâmica de grupo* – a dinâmica serve para movimentar o grupo para o trabalho em equipe.

Sugestão de dinâmica: disponibilizar balões de 5 cores (amarelo, verde, vermelho, azul e preto) dentro de cada um inserir os temas a serem trabalhados. Solicitar que cada aluno escolha um balão e em seguida estoure-o. Os grupos serão montados de acordo com os temas encontrados dentro de cada balão.

Os temas abordam as diversas profissões citadas pelos alunos durante suas falas sobre

seu trabalho e também pode abordar as profissões citadas na música: Supertrabalhador - Gabriel O Pensador – **Aula 1.**

Após os grupos formados, os alunos serão conduzidos até o laboratório de informática da escola onde farão a pesquisa sobre os tipos de trabalho que desempenham e as várias profissões presentes no município em que vivem. Em seguida cada grupo apresentará a pesquisa e o professor fará a explanação sobre cada profissão, enfatizando a importância de cada uma para o desenvolvimento da sociedade.

2.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio de atividades propostas nessa oficina e deve ser considerado o desenvolvimento individual dos alunos. Espera-se que os alunos sejam capazes de conhecer as leis, interpretar e usá-las em seu benefício. Para verificar se o objetivo foi alcançado, deve-se observar as contribuições de cada aluno nos momentos de discussão e análise das apresentações orais.

"A cultura é o melhor conforto para a velhice."
Aristóteles



Fonte: reporterindependente.com.br/ - 2017.

OFICINA 2

3 TEMA - Meu nome, minha história, minha identidade.

DURAÇÃO - 3 aulas

3.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

O objetivo desta oficina pedagógica é levar os alunos a refletir sobre a história do seu nome, de onde vieram, quem eram seus ancestrais e a contribuição dos seus antepassados para a formação de sua identidade, recuperando a memória e reforçando o pertencimento dos participantes com a história da comunidade. Espera-se que os alunos desenvolvam a pesquisa e habilidades de expressar oralmente utilizando conhecimentos de forma contextualizada. A oficina poderá ser realizada de forma interdisciplinar nas disciplinas de história, artes, língua portuguesa e geografia.

3.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Conhecer a origem do seu nome;

- ✓ Entender a importância do nome na construção da identidade;
- ✓ Ampliar o vocabulário oral e escrito;
- ✓ Despertar o interesse e a curiosidade pela pesquisa, especialmente por sua história de vida.

3.3 DESENVOLVIMENTO

Aula 1

Organizar as carteiras em círculo e um mural com nomes, fotos/imagens de pessoas para os alunos visualizarem. Distribuir: papel pardo, pincel, giz de cera, fita crepe e revistas. Montar uma *Árvore Genealógica* – realizar uma pesquisa sobre os ancestrais que fizeram parte da história de uma pessoa de modo que estabeleça uma ligação entre os indivíduos.

REFLETINDO SOBRE O TEMA:

- ✓ O que é uma árvore genealógica?
- ✓ Qual minha origem?
- ✓ De onde vieram os ancestrais da família?
- ✓ Quais eram seus nomes e sobrenomes?
- ✓ Local e data onde nasceram.
- ✓ Tipo de união (data e local onde foi realizada a cerimônia).
- ✓ Declaração de óbito (data e local do ocorrido).
- ✓ História da família, escolaridade, profissão, origem do nome, sobrenome e outras informações úteis.

Para encerrar a aula, promover uma Roda de Conversa sobre a atividade realizada e expor os trabalhos confeccionados no mural da sala.

Aula 2

Entregar a cópia da música “Gente tem sobrenome” – Toquinho para os alunos e escutar

a música.

Todas as coisas têm nome,
 Casa, janela e jardim.
 Coisas não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Todas as flores têm nome:
 Rosa, camélia e jasmim.
 Flores não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 O Jô é Soares, Caetano é Veloso,
 O Ary foi Barroso também.
 Entre os que são Jorge
 Tem um Jorge Amado
 E um outro que é o Jorge Ben.
 Quem tem apelido,
 Dedé, Zacharias, Mussum e a Fafá de Belém.
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também.
 Todo brinquedo tem nome:
 Bola, boneca e patins.
 Brinquedos não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Coisas gostosas têm nome:
 Bolo, mingau e pudim.
 Doces não têm sobrenome,...

Ler e cantar a música com os alunos. Solicitar aos alunos que façam uma pesquisa sobre a formação do seu nome e reflitam sobre a importância do nome para a construção da sua identidade.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

1 – Utilizando as informações - *Árvore Genealógica* confeccionado pelos alunos - **Aula 1** e após pesquisar sobre a história do seu nome, como foi escolhido, o aluno deverá produzir uma Narração contando sua história de vida.

No momento de corrigir pedir aos alunos para socializar o texto em forma de leitura ou oralmente.

Aula 3

Ouvir novamente a música “Gente tem sobrenome”– Toquinho, distribuir dicionários para os alunos.

TRABALHANDO A MÚSICA

- ✓ Quais nomes aparecem na música?
- ✓ Quais sobrenomes?
- ✓ Quais apelidos?
- ✓ Pesquise no Dicionário o significado de nome, apelido e sobrenome.
- ✓ Investigar o significado afetivo dos apelidos e o modo que são formados.
- ✓ Instigar os alunos a contar a história do seu apelido.
- ✓ Explorar nomes e sobrenomes e a importância dos mesmos para a construção da comunidade.

Fazer uma *linha do tempo* - é uma técnica que tem como objetivo recuperar a memória e reforçar a identidade e o pertencimento dos participantes com a história da comunidade.

ROTEIRO

- ✓ Orientar os alunos a observar e utilizar informações disponíveis na árvore genealógica como por exemplo, sua história de vida.
- ✓ Estimular os estudantes a pensar na forma como o tema vem sendo trabalhado, de forma a levá-los a perceber que seu nome e sua história, fazem parte da formação de sua identidade.
- ✓ Delimitar início e término dos acontecimentos registrados.
- ✓ Seguir ordem cronológica.
- ✓ Utilizar imagens.
- ✓ Ser objetivo.
- ✓ Socializar com a classe.

3.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem poderá ser realizada por meio das atividades propostas nesta oficina e durante os momentos de discussão coletiva e apresentação dos trabalhos.

"Faça as coisas mais difíceis enquanto são fáceis e faça as grandes enquanto são pequenas. Uma jornada de 1000 milhas deve começar com um único passo."
Lao Tsé



Foto: Fábio Rodrigues Pozzebom/Agência Brasil.

OFICINA 3

4- TEMA: Movimento Migratório no Brasil.

DURAÇÃO - 3 aulas

4.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

O objetivo desta oficina pedagógica é levar os alunos a refletirem sobre os processos migratórios realizados dentro do território nacional. Com isso, espera-se que os alunos compreendam os principais fluxos migratórios da população humana, inclusive relacionando sua ocupação no meio.

A oficina poderá ser desenvolvida de forma interdisciplinar por professores que ministram aulas de geografia e língua portuguesa, que visam, desenvolver autonomia e senso crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio na análise da ocupação humana.

4.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Compreender os fluxos migratórios;
- ✓ Relacionar o seu processo de migração com os fluxos migratórios da população humana;
- ✓ Desenvolver a oralidade e escrita.

4.3 DESENVOLVIMENTO

Aula 1

É importante trazer informações a respeito do município em que estão localizados e aspectos específicos da região, pois estes constituem fator preponderante e podem influenciar o fluxo migratório na região. Neste Caderno por exemplo, trazemos o município de Cristalina, Go, onde nossa pesquisa de Mestrado é desenvolvida. Ao ensinar o tema utilizando fatos que fazem parte da realidade do aluno, o docente facilita a interação e a troca de informações, contribuindo para uma aprendizagem ativa e reflexiva.

SUGESTÃO DE TEXTO:

Economia

Com mais de 630 pivôs instalados, Cristalina é o município que mais utiliza a irrigação na América Latina. O resultado é a alta produtividade, em especial, de alho, batata e cebola. Somente nestas três culturas, são 8000 empregos em uma das etapas de produção.

O município concentra grandes propriedades agrícolas que empregam milhares de pessoas. Muitas delas vieram do sul e nordeste do país. Depois de anos apenas plantando, Cristalina passa a partir de 2010 a industrializar sua produção. As indústrias Incotril, Fugini, Bonduelle e Sorgatto Alimentos iniciam um polo de produção de alimentos utilizando os produtos aqui plantados.

Além de empregar mão-de-obra manual nas colheitas, Cristalina abre inúmeras oportunidades de trabalho em nível superior como agronomia, zootecnia, administração e engenharia civil. Com a mudança de muitas famílias para a cidade, houve um grande

crescimento no setor da construção civil. Diversos prédios residenciais estão sendo edificados e há constante necessidade de mestre-de-obras, pedreiros e serventes.

Detentor do 1º PIB (Produto Interno Bruto) agropecuário do país, Cristalina é destaque nacional na produção de grãos e a economia fortalecida coloca o município como um dos maiores geradores de emprego do Brasil.

Fonte: Prefeitura Municipal de Cristalina.

Sugestão de atividade: Promover *Roda de Conversa* sobre os fatores que contribuíram para o fluxo migratório no município. Solicitar aos alunos relatos de sua chegada na cidade e o que motivaram sua vinda para a região.

Aula 2

Utilizar o texto “Movimento Migratório no Brasil,” para explicar a relação dos fluxos migratórios relacionado a fatores econômicos e sociais.

SUGESTÃO DE TEXT:

Migrações atuais no Brasil

As migrações internas são os fluxos migratórios realizados dentro do território nacional e, geralmente, estão associadas a fatores econômicos e sociais. Por isso, para compreender as dinâmicas dos movimentos populacionais internos, é preciso considerar que as zonas em fase de crescimento econômico, em geral, costumam receber um maior quantitativo de pessoas.

Foi assim durante toda a história do Brasil. A concentração populacional sempre ocorreu nas regiões onde se situavam as atividades produtivas: no ciclo da economia da cana-de-açúcar, no Nordeste, durante o período colonial; no Sul, durante a expansão da pecuária; no período da mineração no Centro-Oeste e em Minas Gerais; na região Norte, durante o surto da borracha no final do século XIX e início do século XX; na produção cafeeira na região Sudeste também ao final do século XIX, entre outros.

No entanto, desde a década de 1930 que os fluxos migratórios passaram a obedecer ao ritmo da industrialização. O que colaborou para as migrações rural-urbanas - também chamadas de êxodo rural - e para a intensificação das migrações em direção à região Sudeste do país,

principalmente oriundas da região Nordeste.

O quadro atual das migrações no Brasil, no entanto, parece apresentar o esgotamento dessa migração em massa. Com os centros urbanos - sobretudo Rio de Janeiro e São Paulo - completamente saturados e repletos de problemas sociais, não há mais um grande atrativo nessas cidades para a recepção de novos migrantes. Além disso, há em processo uma desconcentração industrial no país, o que vem colaborando para um gradativo reordenamento dos fluxos migratórios.

Dessa forma, a região Nordeste - antes a principal origem das migrações internas - apresentou um saldo positivo em relação ao número de pessoas que imigraram ao número de pessoas que emigraram durante a primeira década do século XXI.

Assim, segundo o Censo do IBGE de 2010, essa foi a única região a apresentar um saldo positivo de migrantes nos últimos anos. As regiões Sul, Centro-Oeste e Norte, segundo os mesmos dados, permaneceram praticamente estáveis e a região Sudeste tornou-se a grande “exportadora” de pessoas.

Essa configuração representa, além da descentralização industrial brasileira, o retorno da população de outras regiões que havia se instalado no Sudeste. Esse retorno, em geral, não representa uma opção, mas uma condição. Ele é resultante das péssimas condições de vida que boa parte dessas pessoas que migraram para essa região até o final do século XX encontrou, além da escassez de empregos e das relações de racismo regionais.

Fonte: Geografia do Brasil: Migrações atuais no Brasil.

REFLETINDO SOBRE O TEMA:

- ✓ De onde você é?
- ✓ Qual motivo levou você sair de sua terra natal?
- ✓ Qual foi o sentimento em deixar o lugar de origem?
- ✓ O que trouxe você para o município de Cristalina? Vieram em busca de que?
- ✓ Você conhece outros migrantes?
- ✓ Você sempre morou neste local?
- ✓ Encontraram dificuldade de adaptação quando chegaram a seu novo lugar de moradia? Quais?
- ✓ Enfrentaram preconceito?
- ✓ O que vocês observaram sobre os costumes locais em relação ao seu lugar de origem (comida, festividades, hábitos, religião, entre outros.)?

Enquanto os alunos vão relatando sobre o processo de migração o professor pode construir um gráfico na lousa.

Sugestão: Originários do local – Migrantes - Motivos/causas – Costumes – Sentimentos - Variações Linguísticas (regionalismo).

Após a construção do gráfico, analisar com os alunos os dados, enfatizando cada característica elencada durante a reflexão do texto.

Aula 3

Cinema - organizar a sala de aula de modo que os alunos possam se acomodar para assistir ao filme: *Central do Brasil* (Walter Salles, França, Brasil, 1998).

Relacionar o tema da aula com o filme, fazendo explanação sobre o nome, os autores, as indicações e premiações, os processos migratórios e o analfabetismo.

Servir pipoca e refrigerante durante a sessão de cinema. Encerrada a sessão promover um *debate* - é uma técnica que ajuda a discutir uma situação do cotidiano, um tema, um assunto que seja de interesse da comunidade.

- ✓ Alguém se identifica com alguma das histórias do filme? Qual? Porquê?
- ✓ Gostaram do filme?
- ✓ Já haviam assistido outros filmes com a atriz/personagem principal antes?
- ✓ E quanto ao diretor do filme, já tinham tido a oportunidade de ver outras produções?
- ✓ A sociedade representada no filme é de qual época? Atualmente podemos perceber mudanças em relação a questão do analfabetismo? E das migrações?
- ✓ Qual o tema do filme?
- ✓ Qual fato no filme chamou mais sua atenção? Por quê?
- ✓ Faça uma relação entre os principais personagens e suas características.
- ✓ Como a professora Dora se comportava com as pessoas a sua volta? Qual era a relação de Dora com os analfabetos?
- ✓ Que significado Josué teve na vida de Dora?
- ✓ Não saber ler e escrever limita o ser humano? Por quê?
- ✓ Qual motivo fizeram muitos de vocês retornarem para a sala de aula? Justifique.
- ✓ Como termina o filme? Correspondeu as suas expectativas? Por quê?

Orientar os alunos a formar duplas para escrever uma carta para um amigo ou um

parente falando sobre a importância de retornar à sala de aula da EJA ou sobre o processo de adaptação depois da migração. A sugestão é que cada integrante do grupo dite o conteúdo da carta e o outro redija. Em seguida socializar com a turma.

4.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem poderá ser realizada de forma contínua, observando o desempenho dos alunos durante a realização da oficina, a participação e organização nas rodas de conversas e na resolução das atividades propostas.

"Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa carência. Se cada um tomasse o que lhe fosse necessário, não havia pobreza no mundo e ninguém morreria de fome." Mahatma Gandhi



Foto: Sylvia Yano, 2017.

OFICINA 4

5 TEMA: Meio ambiente

DURAÇÃO - 3 aulas

5.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta oficina pedagógica tem como objetivo levar os alunos a refletir e conhecer o meio, a cidade em que vivem, buscando práticas e mudanças de hábito em relação ao meio ambiente. Espera-se que os alunos desenvolvam o senso de responsabilidade e o uso consciente dos recursos disponíveis na natureza.

As abordagens desta oficina visam, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. O tema pode ser abordado nas disciplinas de ciências, geografia e língua portuguesa.

5.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Conhecer e refletir sobre o meio em que vive;

- ✓ Estimular a formação de novos hábitos e cuidados com o meio ambiente;
- ✓ Avaliar as mudanças na natureza causadas pelos impactos ambientais;
- ✓ Desenvolver habilidades argumentativas.

5.3 DESENVOLVIMENTO

Aula 1

REFLETINDO SOBRE TEMA:

- ✓ Quais cuidados com o meio ambiente você observa na cidade, e no bairro em que mora?
- ✓ A cidade é arborizada?
- ✓ E o seu bairro é arborizado?
- ✓ Seu bairro tem rede de esgoto?
- ✓ Como funciona a coleta de lixo no seu bairro?
- ✓ Você consegue perceber alguma mudança/alteração no clima nos últimos anos?
- ✓ Quais cuidados devemos ter com o meio ambiente?
- ✓ Qual a importância do meio ambiente para nossa vida?
- ✓ Quais atitudes devemos ter para melhorar nossa cidade e o meio em que vivemos?

SUGESTÃO DE TEXTO:

O ser humano e os recursos naturais

O ser humano necessita da natureza para sobreviver, porém as ações antrópicas afetam diretamente a natureza, podendo prejudicá-la. O planeta é a nossa única casa e abriga uma complexa teia de relações em cada parte, cada organismo, é essencial para que se mantenha o equilíbrio.

A ação do ser humano ao longo dos tempos tem sido responder por profundas alterações no espaço físico. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando se comparam as vilas e cidades de antigamente com as de hoje. No passado, as vilas onde as pessoas moravam eram muito mais

integradas com a natureza e menos urbanizadas, por exemplo.

Atualmente, as grandes cidades do Brasil e de outros lugares do mundo conferem uma característica artificial e urbana ao meio ambiente. Nas cidades atuais, não se observa muita vegetação e rios que seguem o seu curso natural; pelo contrário, a maior parte da cidade é ocupada por ruas asfaltadas, grandes prédios, casas e outras construções humanas, e os rios, geralmente, foram desviados dos seus cursos naturais.

A grande modificação na paisagem natural causa graves impactos ambientais. Nas cidades atuais, é possível identificar a impermeabilização do solo, que altera o regime de absorção de água; o maior aquecimento da região, por causa da absorção de energia solar pelo concreto e pelo asfalto e a falta de vegetação; a grande produção de lixo e dejetos, que pode poluir o solo e a água. Nas cidades atuais, também é comum o uso de automóveis, que queima combustível fóssil lançando gases de efeito estufa na atmosfera.

Fonte: Apostila de Ciências 9ª ano Bernoulli Sistema de Ensino.

Sugestão de atividade: Após refletir sobre o Meio Ambiente, solicite aos alunos que produza um vídeo registrando o lugar, o bairro em que vivem. Oriente os alunos a observar aspectos do bairro que diferem do centro da cidade ou mesmo dos bairros mais centralizados. Relate as agressões causadas ao ambiente natural que afeta a relação do ser humano e a natureza e também como a prefeitura do município lida com questões e demanda ambientais. Os vídeos prontos organizem a apresentação com um debate.

Aula 2

Sugestão de texto: “Impactos ambientais causados pela ação humana. ” O professor pode explicar o conteúdo usando *recursos audiovisuais* - complementam e enriquecem as apresentações orais, debates e oficinas temáticas. Poderá passar um vídeo ou documentário ampliando o repertório de possibilidades na discussão e na busca de maiores informações e soluções para o tema.

Impactos ambientais causados pela ação humana.

Os impactos ambientais causados pela ação humana são chamados de antrópicos. Você deve ser capaz de listar vários deles pela própria experiência cotidiana. Para discutir essa questão um pouco mais a fundo, é necessário retroceder na história da humanidade até um tempo em que nossos antepassados viviam de uma forma muito diferente do estilo de vida atual, com um contato muito maior com a natureza. Naquela época, há milhões de anos, os seres humanos transformavam pouco a natureza e o impacto ambiental era o mínimo possível. Por isso, a existência humana não produzia grandes desequilíbrios nos ambientes e nos fluxos de energia e matéria - a espécie humana e a natureza funcionavam de forma harmoniosa e integrada.

Ao longo de um grande conjunto de transformações anatômicas e cognitivas, que até hoje são objetos de estudo da ciência da natureza, a humanidade passou, de forma lenta e gradual, a transformar mais a natureza. Um exemplo muito interessante e importante ocorreu quando nossos antepassados passaram de nômades para sedentários. Antes, grupos de seres humanos vagavam por extensas regiões em busca de alimento e abrigo e utilizavam, por exemplo, frutos de árvores nativas desses locais como alimento e cavernas já existentes como abrigo. Nessa época, ser nômade era uma necessidade e permitia que esses seres humanos do passado conseguissem, por exemplo, mais alimentos e novas fontes de água. Porém, para deixarem de ser nômades, era necessário que desenvolvessem técnicas que lhes permitissem se manter por um certo tempo em um mesmo local, como o cultivo de plantas, a criação de animais e a construção de abrigos. Note que essa alteração exigiu a manipulação da natureza para que, por exemplo, determinada área pudesse fornecer alimento de maneira mais previsível do que acontecia antes. No entanto, ao criar uma zona de plantio que fornecesse alimentos, houve uma interferência no espaço natural para a produção de alimentos de forma organizada e controlada.

Da mesma forma, ao domesticar certos animais que seriam usados na alimentação, houve uma modificação do espaço natural.

Ao longo do tempo, essas modificações do ambiente foram tomando proporções maiores e os impactos ambientais também aumentaram. Com essas mudanças, e com o início do cultivo de alimentos, a domesticação dos animais, a humanidade criou condições mais adequadas para sua própria sobrevivência. O efeito direto disso foi o aumento da população que, em um efeito cascata, exigia maiores e mais profundas intervenções da natureza.

Avançando bastante no tempo, com a sociedade moderna, a emergência das cidades trouxe novos e grandes desafios para fornecer todos os recursos necessários para uma população

que era cada vez maior. Com isso, a opção por explorar cada vez mais os recursos ambientais do planeta parecia ser a melhor escolha. As descobertas e invenções ocorridas nos séculos XIX e XX permitiram que a humanidade vivesse mais tempo, com mais conforto e qualidade de vida, porém elas trouxeram também impactos ambientais. Dessa forma, as taxas de mortalidade diminuíram e houve uma explosão populacional.

Para o estabelecimento da vida nas cidades, foi necessário o desmatamento de áreas naturais para permitir a construção de mais prédios e casas. Com o grande crescimento populacional, era necessário que as cidades tivessem a capacidade de abrigar mais pessoas; portanto, quanto mais as cidades cresciam, mais era necessário desmatar novas áreas para a construção de novas moradias. A vida em grandes centros urbanos produz muitos resíduos, que nem sempre são descartados corretamente. O lixo doméstico, por exemplo, pode ser recolhido e se acumular em lixões, poluindo o solo e o lençol freático, e favorecendo o crescimento de ratos, baratas e outros animais. Já o esgoto pode chegar a corpos de água e ao solo, poluindo-os.

Assim, atividades de mineração, grandes desmatamentos para obter madeira e gerar pastagens, queima de derivados de petróleo, produção de lixo e liberação de esgoto em cursos de água são algumas das atividades humanas que agravam essa agressão humana a natureza.

Algumas ações e discussões, sobretudo aquelas desenvolvidas nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI, têm apontado para a construção de um desenvolvimento sustentável, no qual se tenta compatibilizar as necessidades da humanidade com as possibilidades do planeta. Essa discussão é urgente e exige a participação de todos. Cada pessoa deve colaborar nessa construção fazendo sua parte.

Fonte: Apostila de Ciências 9º ano Bernoulli Sistema de Ensino.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO:

- ✓ Quais são os impactos causados no meio ambiente?
- ✓ Pense nas diversas modificações que fazemos no espaço físico. Quais delas causam os maiores e os menores impactos na natureza?
- ✓ O que cada um de nós podemos fazer para causar o menor impacto ambiental possível?
- ✓ Como os nossos hábitos de consumo podem influenciar a utilização de recursos ambientais?
- ✓ Quais medidas coletivas podem ser implantadas para que a utilização dos recursos ambientais seja mais consciente, gerando menos impacto ambiental?
- ✓ O que é desenvolvimento sustentável?

- ✓ É possível alcançar o desenvolvimento econômico com o aproveitamento dos recursos naturais de forma a não esgotar esses recursos?

Sugestão de atividade: Após reflexões sobre os recursos naturais e os impactos ambientais, propor um *Júri simulado* - um jogo em que as pessoas devem ser separadas em grupos a favor, contra e juízes, e há uma discussão sobre um determinado tópico ou questão. Nesse caso, o tema em questão pode ser a utilização dos recursos naturais como benefícios para o desenvolvimento econômico.

O professor pode assumir uma dessas funções ou atuar como mediador, o que é mais comum. Nesse papel, o professor organiza e estrutura as contribuições dos grupos.

As atividades de júri simulado possibilitam o aprofundamento em determinados temas, visto que os alunos devem pesquisar e estabelecer relações entre assuntos e contextos para apresentar argumentos a favor ou contra a questão apresentada. A atividade permite o desenvolvimento de habilidades argumentativas, já que objetiva a discussão, e assim, demanda que os estudantes exponham seus argumentos e refutem os argumentos do grupo rival (VIEIRA *et. al.*, 2014).

Aula 3

Com objetivo de conhecer melhor o lugar onde vivem, trabalhar a música “Poeira Vermelha” com Pena Branca e Xavantinho. Diante da letra da música pedir aos alunos que elaborem um texto que retrate o solo, vegetação, fauna e flora da região onde moram. Os alunos podem ilustrar o texto com fotos e imagens para mostrar as evidências. A atividade pode ser realizada em grupo. Na sequência realizar um debate.

Poeira Vermelha

O carro de boi lá vai gemendo lá no estradão
 Suas grandes rodas fazendo profundas marcas no chão
 Vai levantando poeira, poeira vermelha, poeira
 Poeira do meu sertão
 Olha seu moço a boiada, em busca do ribeirão
 Vai mugindo, vai ruminando, cabeças em confusão
 Vai levantando poeira, poeira vermelha, poeira
 Poeira do meu sertão
 Olha só o boiadeiro montado em seu alazão
 Conduzindo toda a boiada com seu berrante na mão
 Seu rosto é só poeira, poeira vermelha, poeira

Poeira do meu sertão
Barulho de trovoadas coriscos em profusão
A chuva caindo em cascata na terra fofa do chão
Virando em lama poeira poeira vermelha, poeira
Poeira do meu sertão
Poeira entra em meus olhos, não fico zangado não
Pois sei que quando eu morrer meu corpo vai para o chão
Se transformar em poeira, poeira vermelha, poeira
Poeira do meu sertão, poeira do meu sertão, poeira
Poeira do meu sertão

5.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem poderá ser realizada de forma contínua, considerando o desenvolvimento individual e observando o desempenho dos alunos, a participação, organização e a resolução das atividades propostas.

"A melhor coisa sobre uma fotografia, é que ela não muda mesmo quando as pessoas mudam." Andy Warhol



Foto: Collemes, 2010.

OFICINA 5

6 - TEMA: Fotografia

DURAÇÃO - 3 aulas

6.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta oficina pedagógica tem como objetivo despertar o interesse dos alunos a realizar uma pesquisa utilizando registros fotográficos sobre a história, as festas religiosas a economia e os pontos turísticos do município onde vivem. O desenvolvimento do trabalho visa envolver aspectos da interdisciplinaridade através da fotografia e discussões acerca das pesquisas realizadas. A oficina pode ser desenvolvida nas disciplinas de história, geografia, artes, ensino religioso e língua portuguesa.

6.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Desenvolver habilidades de investigação e pesquisa;
- ✓ Refletir sobre os elementos culturais, históricos e econômicos do município;

- ✓ Desenvolver habilidades utilizando as mídias (câmera fotográfica, celular, computador, material impresso e data show) como aliados no processo educacional;
- ✓ Trabalhar em equipe.

6.3 DESENVOLVIMENTO

Aula 1

Apresentar o tema da oficina e conversar com os alunos sobre as possibilidades de trabalhar em grupo com o uso das mídias para fazer registros fotográficos sobre os elementos culturais, históricos e econômicos do município. Importante despertar nos alunos o envolvimento necessário para o trabalho em grupo e a importância da fotografia como meio de comunicação que oferece diversas possibilidades de interpretação. Buscar refletir junto aos discentes a sensibilidade no olhar para os detalhes, a leitura, a observação e a análise das imagens durante a pesquisa e registro das imagens.

Organizar os grupos e distribuir os temas que deverão ser trabalhados em cada oficina.

TEMAS

- ✓ A história e as festas religiosas no município de Cristalina;
- ✓ A economia;
- ✓ Os pontos turísticos.

Após a divisão dos grupos organizar as apresentações. Durante as apresentações, os alunos deverão apresentar as fotografias impressas ou em data show e explicar sobre cada registro. As imagens utilizadas abaixo referem-se ao município de Cristalina/GO, no entanto os professores podem adaptar de acordo com o município onde for aplicar a oficina.

Tema: A história e as festas religiosas no município de Cristalina - GO.



Imagem 1: Cristalina de ontem e hoje.



Imagem 2: Garimpos de Cristais em Cristalina - GO.



Imagem 3: Festa do Divino.
Fonte: Ailton dos Santos Ribeiro

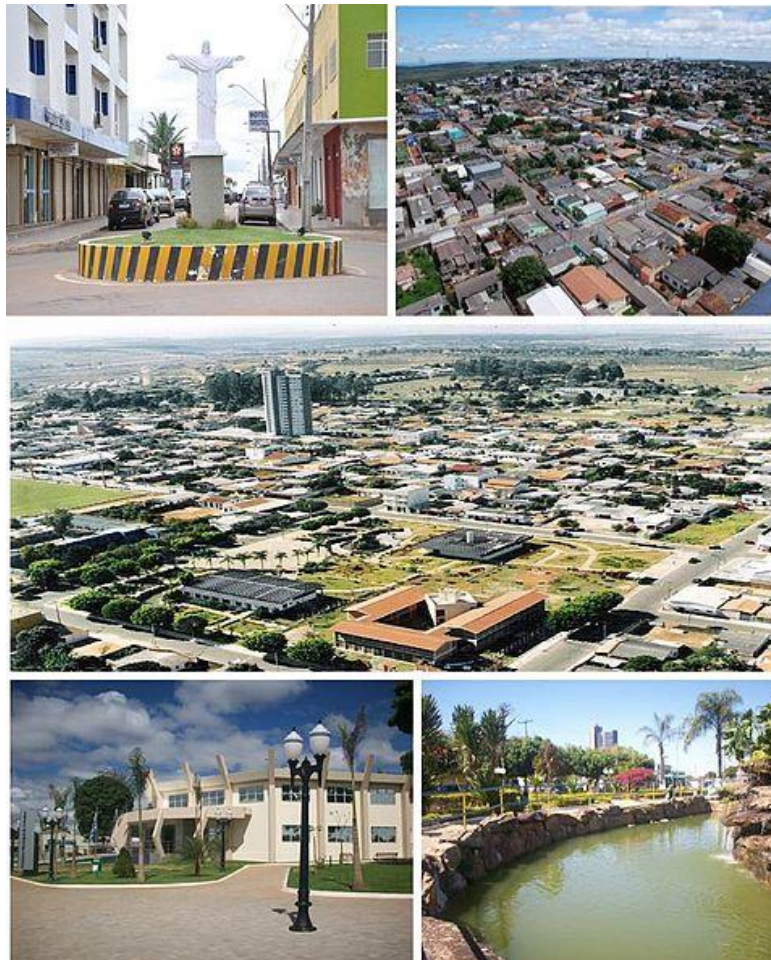


Imagem 04: Cidade Cristalina. **Fonte:** Redecol Brasil

Aula 2

Tema: A economia



Imagem 05: Economia do Município de Cristalina.



Imagem 05: Lavouras no Município de Cristalina

Aula 3

Tema: Principais pontos turísticos.



Imagem 06: Pontos turísticos de Cristalina/GO

6.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem poderá ser realizada de forma contínua, valorizando o esforço e o desempenho dos alunos durante as atividades propostas.

"Leia e dance; essas duas diversões nunca vão ferir o mundo." Voltaire



Fonte: A Tribuna, 2018. (Imagem da Internet)

OFICINA 6

7 - TEMA: "Dança e Saúde"

DURAÇÃO - 3 aulas

7.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta oficina pedagógica tem como objetivo levar os alunos a refletir sobre a importância da dança para promover o lazer, a saúde, a interação social e a apreciação musical. Espera-se que os alunos se sintam motivados para participar das atividades propostas de forma ativa e reflexiva. A oficina pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar pelos professores de educação física, arte e geografia.

7.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Aprofundar os conhecimentos sobre danças locais e regionais;
- ✓ Aprimorar a capacidade de apreciação musical;

- ✓ Participar de práticas de atividades físicas;
- ✓ Desenvolver autonomia, desenvoltura e trabalho em equipe.

7.3 DESENVOLVIMENTO

Aula 1

Realizar *Roda de Conversa* com os alunos fazendo uma reflexão sobre o tema. As sugestões de danças presente nesta oficina são do município de Cristalina - Go. O professor ao aplicar a oficina pode utilizar as danças presentes em sua localidade e também de acordo com o interesse dos alunos no momento de reflexão sobre o tema.

REFLETINDO SOBRE O TEMA:

- ✓ O que vocês pensam quando escutam a palavra dança?
- ✓ Qual estilo musical vocês gostam mais? Justifique.
- ✓ Quais danças estão presentes em nossa região?
- ✓ As danças, os ritmos podem representar o quê?
- ✓ Qual a importância da dança para nossa saúde?
- ✓ Você gosta de praticar algum tipo de atividade física? Qual? Com qual rotina?
- ✓ Quais práticas podemos inserir na rotina para ter uma vida mais saudável?
- ✓ Quais são as danças presentes em nosso município? Quais vocês gostam mais? Por quê?

Após a apresentação do tema “Dança e Saúde”, solicite aos alunos que formem grupos com 4 ou 5 pessoas para realizar uma pesquisa sobre as danças presente no município (Catira, Forró, Grupo de dança CTG Nova Querência, Zumba, Dança de rua, entre outras.) Levar os alunos até o laboratório de informática da escola para realizar a pesquisa.

- ✓ Pedir aos alunos que montem coreografias dos estilos musicais que mais gostaram.
- ✓ Realizada a pesquisa organize a culminância dos trabalhos.
- ✓ No primeiro momento, os alunos deverão expor o resultado de suas pesquisas sobre dança local e regional e apresentar as coreografias.
- ✓ No segundo momento, convidar os grupos de danças da cidade para fazer as apresentações durante a realização do projeto.

- ✓ No terceiro momento, convidar um responsável da saúde ou o professor de Educação Física da escola ou de outra instituição para ministrar uma palestra sobre os benefícios da dança e da atividade física para a saúde.

Os professores de Arte, Educação Física e Geografia precisam estar engajados e envolvidos no projeto, orientando e incentivando os alunos a participarem de forma ativa e reflexiva.

7.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem acontecerá ao longo do desenvolvimento da oficina. O professor poderá observar o envolvimento dos alunos com o grupo e suas contribuições individuais. Poderá avaliar a interação e a socialização durante os trabalhos em equipe, o respeito como colega e os conhecimentos adquiridos acerca do tema.

"Mais vale o pouco certo do que o muito duvidoso." (fábula de Esopo - O Camundongo da Cidade e o do Campo)



Fonte: Tamires L. Assis - Tutores Brasil, 2016.

OFICINA 7

8 - TEMA: Causos

DURAÇÃO - 2 aulas

8.1 RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta oficina pedagógica tem como objetivo trabalhar o gênero discursivo Causo. Os causos são narrativas que traz entretenimento e ensinamentos, envolvem características regionais e culturais. Estão presentes no cotidiano de muitas pessoas, sua veracidade é afirmada mesmo que apresente fatos fantasiosos e exagerados. Quem conta é o próprio narrador e os personagens geralmente, são pessoas, porém é comum a presença de seres sobrenaturais. A oficina pode ser trabalhada de forma interdisciplinar nas disciplinas de língua portuguesa e história.

8.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Auxiliar o aluno conhecer/compreender determinado gênero discursivo;
- ✓ Refletir sobre a importância da leitura e da escrita;

- ✓ Diferenciar linguagem oral da escrita;
- ✓ Compreender a importância dos causos na cultura popular.

8.3 DESENVOLVIMENTO

Aula 1

Organizar as carteiras da sala de aula no formato de círculo ou escolher um ambiente mais descontraído no espaço escolar para realizar a oficina. Apresentar o tema e refletir com os alunos sobre a importância desse tipo de narrativa para a construção da cultura popular. Explicar para os alunos que o causo não é considerado um gênero inferior e que escritores como Mario Quintana e Graciliano Ramos, escreveram histórias nas quais foram preservadas marcas informais da oralidade e do vocabulário do povo do interior.

REFLETINDO SOBRE O TEMA:

- ✓ Vocês sabem o que é um causo?
- ✓ Já leram ou ouviram algum causo? Quais?
- ✓ Onde os causos têm origem?
- ✓ Os causos são passados de geração em geração. Justifique.
- ✓ Há humor nos causos?
- ✓ Que tipo de linguagem é usada nos causos?
- ✓ Conhecem pessoas que contam causos?
- ✓ Conseguem perceber as variações linguísticas nos causos? O que representa?

Colocar vídeos para os alunos assistir do Causo da Bicicleta de Geraldinho, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=y3iYdTaz6IA> acesso em: 01/06/2020. E “Aguardente”, de Rolando Boldrin disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=tPNv3i0VdcQ>, acesso: 02/06/2020. Junto aos alunos fazer levantamento das características presentes nos causos como por exemplo, (enredo, espaço, tempo, personagens). Solicite que observem as variações linguísticas presente nas falas do narrador e reflita com os estudantes que essas variações acontecem em virtude de fatores sociais, culturais e históricos. Mostre exemplos dessas variações linguísticas utilizando

expressões presente na fala dos alunos e explique que não pode ser objeto de preconceito linguístico, pois visam a comunicação. Caso o professor considere relevante pode aprofundar o conteúdo sobre as variantes linguísticas, pois geralmente em uma sala de aula, há uma diversidade de alunos vindo de diversos estados e carregam traços marcante na oralidade.

Aula 2

Solicite aos alunos que conversem com pessoas mais velhas e perguntem se elas sabem de algum caso. Registrem suas pesquisas para posteriormente apresentar na roda de conversa que será desenvolvida em sala de aula. Durante esse momento os alunos poderão contar a respeito dos casos que ouviram durante conversas informais e também casos que já ouviram dos avós, dos pais, entre outros e que são passados de geração em geração. Pontue alguns critérios usados por quem conta caso e que faz toda diferença na narrativa: entonação das palavras, ritmo, sotaque, expressões do interior. Esclareça aos alunos que durante as apresentações não pode interromper com perguntas, pois descaracteriza a história. E proporcione um ambiente descontraído e que os alunos sintam à vontade para contar suas narrativas.

8.4 AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Os alunos poderão ser avaliados de forma contínua e reflexiva durante todo o desenvolvimento da oficina.

REFERÊNCIAS

ASSIS, T. M. Descubra mais de 50 contos para trabalhar leitura e escrita com a criançada. Tutores Educação Multidisciplinar (Tutores Brasil), 2016. Disponível em: <https://tutores.com.br/blog/descubra-mais-de-50-contos-para-trabalhar-leitura-e-escrita-com-a-criancada/>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

BERNOULLI. **Sistema de Ensino**. 9ª ano Ensino Fundamental. Volume 1. Edição 2020. Disponível em: <http://bernoulli.com.br/sistema>.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 27 mar. 2020.

_____. Ministério da Previdência Social. **Questões trabalhistas**. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/aceso-a-informacao/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic>. Acesso em: 27 mar. 2020.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Dúvidas trabalhistas**. Disponível em: http://www3.mte.gov.br/ouvidoria/duvidas_trabalhistas.asp Acesso em: 27 mar. 2020.

_____. Previdência da República Casa Civil. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943- **Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm Acesso em: 27 mar. 2020.

LEMES, C. Envie seu Curriculum para a Fugini Alimentos de Cristalina Goiás **Redecol Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.redecoll.com.br/2020/05/trabalhar-na-fabrica-fugini-cristalina-go-envia-curriculum-vitae.html>. Acesso em 29 de junho, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PENA, R. F. A. "Migrações atuais no Brasil". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-migracao-atual-no-brasil.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SASAKI, F. Entenda as migrações internas no Brasil. **Blog E Guia do Estudante**, 2016. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/entenda-as->

migracoes-internas-no-brasil/. Acesso em: 14 de Julho, 2020.

VIERA, R. D.; MELO, V. F.; BERNARDO, J. R. R. O júri simulado como recurso didático para promover argumentação na formação de professores de física: o problema do ‘gato’. Ensaio: **Pesquisa em Educação em Ciências** (Online), v.16, p.203-226,2014.

YANO, S. Balneário Praia das Lajes, Cristalina/GO. **Sentidos do Viajar**, 2017. Disponível em: <https://sentidosdoviajar.com/balneario-praia-das-lajes-cristalina-go/>. Acesso em 08 de Julho, 2020.

Sites da Internet

Agricultura põe cidade goiana na contramão da crise. **Ambiente Inteiro**, 2016. Disponível em: <http://www.codigoflorestal.com/2016/08/agricultura-poe-cidade-goiana-na.html>. Acesso em 10 de julho de 2020.

Bailarinos se apresentarão na 1ª Mostra de Dança. **A Tribuna**, 2018. Disponível em: <http://www.at.com.br/portal/cultura/bailarinos-se-apresentarao-na-1a-mostra-de-danca/>, Acesso em: 13 de Julho de 2020.

Fotos do Município de Cristalina. Jun. 2020. Disponível em: https://www.google.com/search?q=fotos+cristalina&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiroqS-jcjqAhXOJ7kGHRP6C1kQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=576.

Ficheiro: Igreja de São Sebastião dos Cristais. **Wikipedia**, 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Igreja_de_S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_dos_Cristais.JPG. Acesso em julho de 2020.

Prefeitura Municipal de Cristalina. **Cristalina, a cidade dos Cristais. 2017**. Disponível em: <http://cristalina.go.gov.br/cristalina-a-cidade-dos-cristais/>. Acesso em 25 de junho, 2020.