



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO –UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS- GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

PATRÍCIA NOVAIS DOS SANTOS

HISTÓRIAS QUE CONTAM VIDA: tecendo escritas sobre os percursos formativos
de professores da EJA na cidade de Floriano/PI

São Luís
2024

PATRÍCIA NOVAIS DOS SANTOS

HISTÓRIAS QUE CONTAM VIDA: tecendo escritas sobre os percursos formativos de professores da EJA na cidade de Floriano/PI

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito para aprovação no Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Ednólia Lima Portela

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Novais dos Santos, Patrícia.

Histórias que contam vida : tecendo escritas sobre os percursos
formativos de professores da EJA na cidade de Floriano/PI/
Patrícia Novais dos Santos. - 2024.

110 f.

Orientador(a): Edinólia Lima Portela.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Formação de Professores. 2. Eja. 3. Educação do
Campo. I. Lima Portela, Edinólia. II. Título.

PATRÍCIA NOVAIS DOS SANTOS

HISTÓRIAS QUE CONTAM VIDA: tecendo escritas sobre os percursos formativos de professores da EJA na cidade de Floriano/PI

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito para aprovação no Mestrado.

APROVADO EM _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edinólia Lima Portela (Presidente da banca)

Profa. Dra. Maria Alice Melo (UFMA)

Profa. Dra. Rosa Maria Pimentel Cantanhêde

São Luís
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade da reencarnação e pelas as oportunidades que o Senhor tem me dado ao longo desta vida de experienciar. Sem o amor e proteção divina jamais teria tido condições de ter chegado até aqui.

Aos bons espíritos que me inspiram e me guiam

À minha amada avó, que, mesmo não tendo a oportunidade de ter tido acesso a escola, sempre ensinou aos seus filhos(as) e netos(as) a importância da educação e do trabalho.

À minha família, em especial meus pais e minhas irmãs, por todo o apoio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Edinolia Portela, por todos os ensinamentos valiosos, pela paciência e compreensão nos momentos difíceis, e por ter compartilhado comigo e meus colegas as suas experiências enquanto professora/pesquisadora/defensora da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Aos meus Amigos, com que eu pude compartilhar as minhas angustias e inquietações. Agradeço, em especial, a professora e amiga Gracia Nolasco, “minha dupla”, e o professor e amigo Paulo de Tarso Tapety, que sempre me incentivaram e me fortaleceram em meio as adversidades.

Ao Estado do Maranhão, que me acolheu nos estudos e no trabalho e por ter se tornado a minha casa.

À minha orientadora da Graduação, Profa. Dra. Andreia Martins, por ter me apresentado a EJA e por ter acreditado em mim e ter sempre me incentivado a buscar sempre o melhor para a minha vida acadêmica.

Aos participantes da pesquisa, que se dispuseram a participar desta pesquisa, contando as suas histórias de vida tão singulares e significativas para este estudo.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a formação de professores(as) que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo, com foco no papel da justiça social para aqueles que dependem dessa educação. Destacamos a importância dos movimentos sociais na luta por uma educação que atenda às necessidades pedagógicas de quem busca essas turmas. Utilizamos o método de História de Vida (1992) por considerar que ele permite aos sujeitos refletirem sobre os processos formativos em suas trajetórias pessoais, inserindo-se nas metodologias qualitativas. O objetivo da pesquisa é analisar os percursos formativos dos professores(as) da EJA no Campo no município de Floriano, buscando entender como suas histórias de vida se conectam com a história da EJA. Especificamente, pretendemos: discutir os aspectos históricos, teóricos e metodológicos da EJA e da Educação do Campo (EC), além das orientações legais que envolvem essas modalidades; refletir sobre o contexto e os desafios enfrentados na formação dos professores(as) da EJA e da EC; traçar o perfil dos professores da EJA no Campo na cidade de Floriano, investigando seus processos de inserção e os desafios enfrentados; identificar a relação entre o percurso formativo dos professores e suas vivências profissionais, com base nos relatos coletados. Também analisamos as contradições das políticas neoliberais para a formação de professores da EJA e da EC, com o objetivo de entender as histórias relatadas pelos professores participantes. A pesquisa foi realizada com quatro professores em uma escola rural de Floriano, utilizando entrevistas narrativas como instrumento de coleta de dados, conforme o método (auto)biográfico. A análise foi feita com base no método de Schütze (2010). Os fundamentos teóricos desta pesquisa estão apoiados nos estudos de Brandão (1981, 2012), Nóvoa (1992), Freire (1996, 2020), Caldart (2002), Jovchelovich e Bauer (2002), Arroyo (2006, 2014, 2017), Souza (2007, 2014), Molina (2014, 2015, 2017), Branco (2015), Paiva (2015) e Haddad e Di Pierro (2015). Concluímos que as políticas neoliberais afetaram negativamente a formação dos professores da EJA, enquanto o fenômeno da Juvenilização da EJA tem imposto novos desafios, devido à falta de formação adequada para os(as) docentes.

Palavras-chave: formação de professores; EJA; Educação do Campo.

ABSTRACT

This research approaches the training of teachers who teach in Youth and Adult Education (EJA) classes in rural regions, focusing on the social justice role for those who depend on this education. We highlight the importance of social movements in the struggle for an education that meets the pedagogical needs of those who seek these classes. We use the method of History of Life (1992) because it allows subjects to reflect on the formation processes in their personal trajectories, inserting themselves into qualitative methodologies. This research aims to analyze the training courses for EJA teachers in the rural region of Floriano City, aiming to understand how their life stories connect with the history of EJA. Specifically, we intend to: discuss the historical, theoretical, and methodological aspects of EJA and Rural Education (Educação no Campo), in addition to the legal guidelines that involve these modalities; reflect on the context and challenges faced in the training of teachers of EJA and Rural Education ; to outline EJA teachers' profiles in the rural region of Floriano City, investigating their insertion processes and the challenges faced; to identify the relation between the teachers' training course and their professional experiences, based upon the reports collected. We also analyzed the contradictions of neoliberal policies for teacher training in EJA and Rural Education (Educação no Campo) , intending to understand the stories reported by participating teachers. The research was conducted with four teachers in a rural school in Floriano, using narrative interviews as an instrument for data collection, according to the (auto)biographical method. The analysis was based on the Schütze method (2010). The theoretical foundations of this research are supported by studies of Brandão (1981, 2012), Nóvoa (1992), Freire (1996, 2020), Caldart (2002), Jovchelovich e Bauer (2002), Arroyo (2006, 2014, 2017), Souza (2007, 2014), Molina (2014, 2017), Branco (2015), Paiva (2015) and Haddad e Di Pierro (2015). We conclude that neoliberal policies have negatively affected the training of EJA teachers, while the phenomenon of EJA, Juvenilizing has imposed new challenges due to the lack of adequate training for the teachers.

Keywords: teachers' training; EJA; Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Método de análise de Schütze.....	31
Figura 2 -	Narrativas dos professores.....	76
Quadro 1 -	Fases da narrativa.....	28
Quadro 2 -	Perfil dos(as) Participantes.....	30
Quadro 3 -	Educação do Campo x Educação Rural.....	64
Quadro 4 -	Linha do tempo como marcos referenciais do PRONERA e EC.....	71

LISTA DE SIGLAS

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CPC Centros Populares de Cultura

CRUB- Conselho de Reitores das Universidades

CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e adultos

ENERA- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária

FISC- Fórum Internacional da Sociedade Civil

FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICAE – Conselho Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LEdoC- Licenciatura em Educação do Campo

MCP- Movimento de Cultura de Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC- Proposta de Emenda à Constituição

PEI- Programa de Educação Integrada PL- Projeto de Lei

PNA- Política Nacional de Alfabetização

PNE -Plano Nacional de Educação

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do

Campo

PROJOVEM URBANO- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT - Partido dos Trabalhadores

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Memórias que atravessam a minha formação.....	19
2 HISTÓRIA DE VIDA: percurso metodológico da pesquisacom docentes de Floriano(PI)	23
2.1 HISTÓRIAS DE VIDA: ponderações acerca do método (auto) biográfico	23
2.1.1 Tipo de estudo	24
2.1.2 Histórias de vida: ponderações acerca do método (auto) biográfico	25
2.1.3 Instrumentos de produção de dados.....	27
2.1.3.1 Análise de dados	30
2.1.3.2 Aspectos éticos e legais da pesquisa	32
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: contexto econômico e histórico	33
3.1 ELEMENTOS CONTEXTUAIS E HISTÓRICOS DA EJA.....	33
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NEOLIBERAL.....	57
3.3 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL: AS ESCOLAS DO CAMPO COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS	61
3.3.1 O PRONERA como política pública para transformação social camponesa	67
3.3.2 Licenciatura em Educação do Campo: os desafios e possibilidades de uma formação de professores contrária ao capital.....	72
4 CONTE-ME A SUA HISTÓRIA: um diálogo com professores da Princesa do Sul	76
4.1 NARRATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS): histórias de vida que concorrem com a história da EJA.....	77
4.1.1 Esperança Garcia.....	77
4.1.2 Mandu Ladino.....	80
4.1.3 Marcyrajara	83
4.1.4 Miridan	86
4.2 NARRATIVAS QUE SE CRUZAM: analisando a história de vida dos professores e história da EJA	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	107
APÊNDICE B - TEMAS GERADORES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA	108



1 INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58). Na perspectiva freiriana, a formação do educador é inconclusa, permanent, pois é influenciada pelos mais diversos espaços formativos pelos quais transita o educador. Sejam eles os movimentos sociais, as instituições religiosas, a família, a comunidade em que o os educadores estão/foram inseridos. Todas essas questões colaboram para o aperfeiçoamento da prática docente.

Na esteira dessa lógica, tratamos nesta pesquisa da formação que vai além da técnica, tendo em vista que discutimos a formação dos/das professores/professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos- EJA, em escolas do Campo- EC, pois compreendemos que a atuação nestes espaços requer uma formação permanente em diálogo com o meio, pois são modalidades que possuem histórias permeadas por luta em defesa de educação de qualidade social ¹.

Os processos formativos construídos por educadores que trabalham na EJA e nas escolas do Campo, indubitavelmente sofrem os efeitos dos ditames econômicos e políticos que estão sobrepostos à política educativa nacional e que por vezes estão distantes da realidade empírica formadora desses sujeitos. No Brasil, a política neoliberal ²vem, especialmente a partir dos anos 1990, moldando a educação ao modelo do sistema mercadológico, no qual os sujeitos recebem uma educação fragmentada com pouca ou sem nenhuma formação crítica, somente com o fim de formar trabalhadores para o mercado competitivo. Monteiro (2020) pondera que no contexto neoliberal a educação de qualidade está associada à eficiência, eficácia e produtividade, características comuns das empresas privadas.

Decerto que essa ideologia impera no sistema educacional brasileiro, ocasionando contradições na formação dos educadores(as) da EJA, uma vez que existe a necessidade política e social de uma formação específica para os homens e as mulheres que frequentam essas turmas. Defendemos, como Freire, uma educação dialógica, contra-hegemônica, que

¹ Segundo Carreiro (2017), educação pública com qualidade social é aquela cujo projeto educativo seja capaz de garantir aprendizagem e sucesso dos estudantes trabalhadores e das classes populares. Silva (2009) aponta alguns elementos que determinam a qualidade social na educação como condições de moradia, emprego e renda, distância dos locais de moradia, expectativas dos estudantes em relação aos estudos, inclusão digital, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas, gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, dentre outros.

² O Neoliberalismo parte dos antigos ideais do liberalismo clássico, ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia. Os adeptos desta doutrina econômica defendem a menor participação possível do Estado na economia, dando preferência aos setores privados.

tenha a participação dos educandos, considerando seu modo de vida e de produção. Ao contrário disso, a educação hegemônica, neoliberal, não considera as características desses grupos, promove uma educação padronizada, por meio de processos pedagógicos inferiorizantes.

O avanço das políticas neoliberais na educação é uma constante. Atualmente esse modelo educacional está concretizado na recente reforma contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na BNC- Formação, que tratam respectivamente da orientação para construção dos currículos escolares e da política para formação de professores para Educação Básica. De acordo com o nosso olhar e segundo o pensamento pedagógico contra-hegemônico brasileiro, as mencionadas políticas se limitam apenas a aspectos cognitivos de ensino e aprendizagem, o que Silva *et.al* (2020) consideram uma mutilação na capacidade inventiva, que contribui para o controle das instituições de formação³. Por se tratar de uma política que se sustenta nos princípios econômicos e mercadológicos, esta sinaliza a resolução de problemas educacionais complexos de maneira simplista, desconsiderando os multifatores externos e estruturais que contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, como as questões sociais e econômicas.

Em contraste com os direitos conquistados por meio das lutas dos movimentos sociais e da comunidade científica, que buscam a promoção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação do Campo (EC), observamos um retrocesso nas políticas educacionais, impulsionado pelas tendências neoliberais. Essas tendências têm influenciado, de maneira específica, as políticas voltadas para a formação de professores, priorizando nos currículos de formação docente a eficiência e a produtividade, em detrimento da emancipação, do desenvolvimento humano e da reflexão crítica. Como resultado, a formação docente tem se orientado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (Ribeiro; Nunes, 2018). Nesse contexto, Arroyo (2014) aponta que essa lógica torna os currículos e as pedagogias mais rígidos e conservadores, afastando-os das necessidades e das realidades dos coletivos populares.

Entendemos que, para caminhar pela perspectiva contra-hegemônica, que emancipa as classes trabalhadoras, os(as) educadores(as) que atuam junto a EJA e a EC, precisam compreender as especificidades que envolvem esses modelos de educação. Para tanto, sua formação deve fazer vinculação também com essa perspectiva; a exemplo de ter conhecimento das particularidades e singularidades que envolvem os(as) educandos(as) e suas vidas, de forma

³ Estudos realizados por Freitas (2012,2016) apontam que a cultura hegemônica busca o controle do sistema educacional, utilizando-se, de instrumentos como a padronização do currículo, sem considerar a diversidade cultural e social existente no Brasil e avaliações em larga escala.

que possam alinhar com a totalidade conjuntural que determina as políticas educativas, em especial para esse segmento social.

Para lidar com a complexidade da EJA e da EC se faz necessário que os seus educadores(as) recebam, além da formação específica, também uma formação ampla, que envolva os processos pedagógicos e políticos que lhes proporcionem compreender as especificidades desta modalidade de educação, destinada a homens e mulheres analfabetos(as) ou com trajetórias escolares descontínuas e as questões que moldaram o contexto atual dessas modalidades, como elas são implementadas e percebidas nas Políticas Públicas. Além disso, os educadores da EJA e da EC precisam compreender profundamente quem são os educandos que procuram essas turmas, suas histórias de vida e as necessidades específicas que os motivam a buscar essa forma de ensino.

O professor Miguel Arroyo (2006) enfatiza que os educandos(as) da EJA não são quaisquer jovens e/ou adultos. “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (Arroyo, 2006. p. 22). Os perfis desses educandos(as) devem ser bem discutidos nos cursos de formação, do contrário dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

A iniciativa deste estudo surge a partir de minhas experiências como bolsista, no ano de 2018, no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da Universidade Federal do Piauí-UFPI, onde participei do projeto de extensão intitulado “Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freiriana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí”. O referido projeto tinha objetivo de realizar um curso de formação continuada para professores que atuam no ensino fundamental I da EJA zona rural e urbana da cidade de Floriano. Durante esse período, pude perceber as dificuldades enfrentadas pelos docentes da rede municipal de ensino para aplicarem metodologias compatíveis com as turmas onde os mesmos lecionavam.

Compreendemos que tais dificuldades possuem relação direta com a formação inicial e continuada dos professores, uma vez que os profissionais que lecionam nessas turmas não tiveram a oportunidade de passar por um processo de formação que atendessem às necessidades pedagógicas dos educandos(as) da EJA e/ou da EC.

Considerando o mencionado, para nós importa analisar como os percursos e processos formativos dos educadores(as) que atuam na EJA Campo influenciam na vivência profissional. Com base nesse objetivo, justificamos o nosso estudo, na intenção de investigar quem são esses sujeitos educadores que educam esses alunos e alunas das escolas da EJA campo, no município pesquisado. Quais as bases legais postas para a formação de professores da EJA,

bem como para os professores do campo? Qual formação tiveram e como se processaram seus percursos formativos?

Compreendemos que esta pesquisa é de grande relevância, pois suscita reflexões sobre a formação dos professores que atuam em um ambiente no qual se encontram dois modelos educacionais que carregam em si a responsabilidade pela promoção da justiça social. Assim, é fundamental que os professores envolvidos nesses processos de ensino recebam uma formação que lhes permita valorizar as experiências e o patrimônio cultural dos educandos, além de compreender a cultura e os modos de convivência presentes no contexto em que a escola está inserida. Neste sentido, elegemos como objetivo geral do estudo: analisar os percursos formativos dos (as) professores (as) que atuam na EJA no Campo no município de Floriano na perspectiva de compreender como a história de vida dos(as) professores(as) se entrelaça com a história da EJA.

E como objetivos específicos: a) discutir os fundamentos (aspectos) históricos, teóricos e metodológicos da EJA e EC, bem como as orientações legais que historicamente envolvem essas modalidades; b) refletir sobre o contexto em que a EJA e EC tem sido caracterizado e os desafios enfrentados para a formação de professores(as); traçar o perfil dos professores que atuam nas turmas de EJA campo na cidadelocus da pesquisa, na perspectiva de saber sobre os seus processo de inserção e os desafios enfrentados; c) identificar a relação do percurso formativo dos professores das escolas pesquisadas com as suas vivências profissionais a partir dos seus relatos

É válido ressaltar que este estudo foi realizado em meio à pandemia da COVID- 19⁴. Em razão disso, as aulas passaram a ser realizadas de maneira remota, como o nosso curso de Pós-Graduação. Não tivemos, portanto, a oportunidade de conviver pessoalmente com os (as) nossos (as) professores (as) e colegas de turma. Sem contar que em meio essa crise sanitária, o Brasil passou por uma crise política e econômica, que gerou em nós, dentre outras questões, uma série de incertezas sobre a promoção de uma educação de qualidade social, uma vez que a Educação foi um dos setores mais afetados. Na EJA e EC, a situação se agravou, pois essas modalidades de ensino foram afetadas diretamente, com a redução de financiamento e, sem uma política de permanência dos (as) alunos (as), muitas escolas foram fechadas.

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que em casos mais graves pode fazer vítimas fatais, a Organização Mundial de Saúde (OMS) em janeiro de 2020, qualificou o momento como pandemia mundial e, no intuito de conter a pandemia, uma das medidas tomadas foi o isolamento social. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343 de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020) autorizou a substituição das aulas presenciais para aulas realizadas por meios digitais.

Em Floriano-PI, cidade *lócus* desta investigação, muitas escolas da EJA que ficavam situadas na zona rural passaram por um processo de nucleação.⁵ Essa situação nos obrigou a reduzir a nossas expectativas em relação à quantidade de educadores(as) que participariam da pesquisa e nos alertou sobre os desafios que enfrentamos no processo de produção dos dados, mas certamente nos impulsionaram a discutir e a denunciar o desmonte que vem se agravando na EJA e na EC com o sucateamento das políticas públicas que cresceu e se fortaleceu com o Golpe de 2016.

A pesquisa está dividida em 4 seções. Iniciamos com a introdução, em que são apresentadas as primeiras reflexões acerca da nossa pesquisa. Em seguida um breve relato sobre o meu processo formativo, desde a alfabetização até aqui e como os espaços sociais onde habitei contribuíram para a minha construção como Pedagoga. Finalizamos este primeiro momento apresentando a metodologia escolhida para o desenvolvimento do nosso estudo acerca do percurso formativo dos educadores participantes.

Na primeira seção apresentamos uma discussão sobre a influência do neoliberalismo na educação. Em seguida, tratamos sobre a EJA, partindo de um recorte temporal datado da década de 1960, período este de grande importância para a EJA, onde houve um fortalecimento da Educação Popular- EP que trouxe uma nova perspectiva para os homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de estudar na idade considerada própria. O texto também traz para discussão o Golpe Militar de 1964 e os impactos para a EJA. Ressaltamos, ainda, o papel das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) no desenvolvimento da EJA ao longo de sua história.

Por fim, tratamos acerca do Golpe de 2016, que trouxe inúmeros retrocessos para as políticas públicas para EJA. Segundo Soares e Nobre(2018) O Golpe de 2016 representou a perda do mandato da Presidente Dilma Rousseff em um processo de impeachment, que foi impulsionado por uma crise política reforçada pela grande mídia.

Além disso, discutiremos sobre a Educação do Campo, *a priori* apresentando as diferenças encontradas em relação à EC e à Educação Rural- ER. Salientamos o importante papel dos movimentos sociais na reivindicação pelos direitos a uma educação de qualidade social para os homens e mulheres camponesas. Finalizamos esta seção, apresentando o processo de construção das atuais políticas públicas educacionais para os camponeses e como as mesmas impactaram no processo de valorização da identidade camponesa.

Na segunda seção, apresentamos as narrativas considerando os elementos descritos nos instrumentos, na perspectiva de responder ao objetivo traçado. Finalizamos este estudo trazendo

⁵O processo chamado de “nucleação escolar” consiste em reunir os alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores. Concentra-se o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo (Pavani; Andreis, 2017).

as nossas considerações finais sobre a proposta de pesquisa apresentada, buscando trazer reflexões relevantes para a formação de professores que atuam tanto na turma de EJA quanto nas escolas do campo.

As narrativas apresentadas nesta pesquisa expõem histórias atravessadas por experiências que colaboraram para formação de cada profissional participante deste estudo. Em vista disso, apresento minhas memórias, que trazem as minhas aproximações com a Educação e principalmente com a EJA.

1.1 Memórias que atravessam a minha formação.

*Quem me pariu foi o ventre de um navio
 Quem me ouviu foi o vento novazio
 Do ventre escuro de um porão Vou baixar no seu terreiro
 Epa raio, machado, trovão Epa justiça de guerreiro
 É sembaê Samba
 ÁÉ o céu que cobriu nas noites de frio minha solidão
 [...] Vou aprender a ler Pra ensinar meus camaradas.
 Yáyá Masseurba-João Roberto Caribe Mendes / Capinan*

Aprender a ler para quê? Ir para escola para quê? O que você quer ser quando crescer? Esses questionamentos são constantemente feitos para nós quando iniciamos a trajetória escolar. Implicitamente (ou explicitamente), essas perguntas estão relacionadas a uma profissão, a que tipo de emprego você quer ter quando for adulto. Esperaram de mim, como esperam de todas as crianças que o trabalho escolhido seja um que possa render altos salários e status. O meu desejo era fazer Direito, quando uma vez questionada pelo meu tio se eu queria ser professora, eu respondi: “Deus me livre de ser professora!”. Ele prontamente me respondeu: “Deus te livre de ser nada”. Cá estou eu, professora, e sou porque eu escolhi ser ou ela me escolheu, não sei bem.

O processo de me tornar professora vem sendo constituído desde a minha infância, na alfabetização. Ainda aos quatro anos de idade, fui levada para estudar na “escolinha da Dona do Ó”. Dona do Ó era bastante conhecida/temida por todas as crianças da região por conta dos seus métodos nada afetuosos e pelos mesmos motivos era considerada uma grande professora pelos pais ou responsáveis. O modelo de educação no qual eu fui alfabetizada era bastante tradicional, alfabeto, números, tudo deveria ser decorado e aquele que não fosse capaz de responder no exato momento em que a professora interpelava, era castigado com uma palmada de palmatória ou apanhava com uma vara de pescar.

Não quero aqui julgar essa professora; O medo dela daquela época foi substituído hoje pela compreensão de que aquele era considerado o melhor modelo para a educação. Pais e

mãese professores (as) concordavam que aqueles castigos eram necessários para que aqueles alunos (as) pudessem aprender. Lembrando disso, percebo o quanto avançamos, apesar de desenvolvermos ações que remetem a práticas tão tradicionais. E isso eu pude perceber durante toda a minha formação escolar, pois, por mais que não houvesse castigos físicos, o tradicional perpassou toda a minha formação. E ele é parte de mim, é inevitável.

Voltando aos questionamentos iniciais, penso eu que “aprender” tem relação direta com autonomia, com poder ser livre. Aprender também tem relação com o trabalho, com ascensão econômica, é claro, mas, para mim, a educação tem relação direta com a liberdade, parafraseando a música “Yáyá Maseмба” que está na epígrafe desta subseção, que conta a história de negros e negras escravizados que foram trazidos para o nosso país. Creio que “aprender” serve “para ensinar os meus camaradas”. Ser professor(a) é poder contribuir para esse processo de libertação que a escola proporciona para as classes populares, que por muitas vezes têm seus direitos negados.

Durante as minhas vivências profissionais trabalhei como costureira cerca de 07 anos e o que mais me chamava no meu trabalho era que as minhas companheiras de trabalho (a grande maioria eram mulheres) possuíam baixa escolaridade, sendo que algumas delas eram analfabetas. Entretanto, todas eram capazes de desenvolver cálculos matemáticos para realizarem as confecções das roupas. Como pode uma pessoa que mal frequentou a escola conseguir fazer cálculos tão complexos? A resposta para essa pergunta eu só obtive no curso de Pedagogia, com D’Ambrósio e Paulo Freire durante a minha graduação. A matemática (todas as disciplinas) tem que fazer sentido para os alunos e alunas. A educação dissociada da realidade dos estudantes é um dos muitos motivos da evasão escolar no Brasil.

O meu interesse em cursar Pedagogia surgiu no ano de 2014. Naquele período eu era coordenadora de educação do Grupo de Fraternidade Espírita Ângelo Francisco- GFEAF. Dentre as muitas atividades que eram de responsabilidade da coordenação de educação, a que mais ocupava o meu tempo e também a que eu mais gostava era a evangelização de crianças e adolescentes. O trabalho de evangelização é uma atividade de educação não formal ou também podemos chamar de educação em espaço não escolar (GOHN, 2010), que é aquela educação que não é obrigatória, não emite certificação, mas possui sistematização, objetivos, metodologia específica, avaliação.

No ano de 2016 resolvi me dedicar somente aos meus estudos e consegui participar mais ativamente do curso. Particpei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID no ano de 2017, primeiro ano após o Golpe de 2016 que destituiu a presidenta

Dilma Rousseff. Esse período foi de grande efervescência no nosso campus pois trouxe consigo grandes cortes que muito prejudicaram o Ensino Superior. As discussões eram intensas, mas nós resistimos, lutamos por tudo, pela manutenção do PIBID, pelo emprego dos funcionários terceirizados e até pela manutenção do restaurante. Tempos sombrios vêm nos acompanhando desde de 2016, mas nós “seguimos amando e tentando” como sempre me lembrava meu amigo Paulo de Tarso.

Em meio a todas essas turbulências, eu fui selecionada para participar de um projeto de extensão universitária intitulado “ Curso de formação de professores (as) e práticas pedagógicas na perspectiva freiriana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí”. O curso tinha como objetivo fazer um curso de formação continuada para educadores da EJA, sendo esse o primeiro curso específico para a EJA realizado no município. O curso foi coordenado pela Profa. Dr Andreia Martins, que é uma referência para mim de como ser um professor (a).

Participar deste projeto me proporcionou conhecer um mundo novo. Durante 01 ano conheci 19 escolas da EJA, sendo 15 em comunidades rurais. Visitei todas as escolas da EJA com o intuito de conhecer a realidade dos (as) alunos (as) e professores (as) da EJA. A situação não é muito diferente do que encontrado na literatura que discute a temática. Professores (as) sem formação adequada, escolas sem a mínima estrutura para receber esses alunos. Eu vi muitos problemas, mas também muita vontade de mudança, vontade de aprender. Conheci um aluno trabalhador da roça que andava cerca de 12 Km a cavalo todas as noites para ir para escola, vi mulheres se deslocando de suas casas para a escola, enfrentando todos os perigos para estudar.

Por que voltar a estudar depois de tantos anos fora da escola? A resposta deles se relaciona com aquilo que eu já comentei aqui: a escola é um lugar de conquista da autonomia, de liberdade. Durante o processo de construção desse curso compreendi que a conquista da liberdade só vem com o trabalho em prol do coletivo. Trabalhar é resistir. Resistir contra todas as adversidades que nos são impostas pela vida, por questões políticas que negam os direitos dos oprimidos. Nessa viagem por esse mundo novo, também conheci a pesquisa, conheci Freire e seu modelo de educação para a liberdade. E foi essa viagem que me trouxe até este presente momento, em que me encontro, escrevendo uma dissertação sobre formação de professores da EJA/Campo.

Iniciamos o curso de Pós Graduação em Educação em um momento de negação a um direito básico, que é o de viver. A pandemia da COVID-19 nos deixou cheio de incertezas sobre a nossa vida, sobre a vida das pessoas que amamos. Cursar um mestrado em meio a essas turbulências, morte, fome e desemprego me trouxe um certo amargor e a incerteza do que o

futuro nos reservaria, e se teríamos um futuro. Neste período a educação aconteceu de maneira remota e a precarização do ensino, em especial o da Educação Básica, se tornou mais evidente.

Para a EJA e para as escolas localizadas no campo essa situação foi ainda mais preocupante, pois a maioria do público que frequentava essas turmas não tinha/tem acesso a bens como computadores e internet de qualidade. Mesmo após o fim da Pandemia alguns problemas continuaram. Em Florianópolis, cidade em que foi feita a pesquisa, muitas escolas fecharam, além do crescente número de alunos(as) jovens ingressando na EJA, em razão da não adaptação, por diversos motivos, no ensino regular.

Finalizo aqui esta breve apresentação sobre a minha relação com a EJA e com a formação de professores, considerando particularmente os processos que perpassam as nossas vivências profissionais e que contribuem para a nossa caminhada, esta que é permanente e inconclusa. Ressalto que mesmo em meio às dificuldades apresentadas durante o processo de escrita desta dissertação o esperar ainda permanece na minha caminhada e anseio de ser livre para ajudar na libertação dos que me cercam. Obrigada!

2 HISTÓRIA DE VIDA: percurso metodológico da pesquisa com docentes de Floriano (PI)

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, utilizamos do método História de Vida. Os dados foram produzidos com a utilização de Entrevista Narrativa, bem como no tratamento dos dados foi utilizada a análise de Fritz Schütze. Para tanto, nos respaldamos nos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992), Jovcheloviche e Bauer (2002), Souza (2007,2014), Schütze (2010).

2.1 HISTÓRIAS DE VIDA: PONDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO

Como mencionado, o nosso trabalho foi desenvolvido em escolas de EJA Campo, no município de Floriano. A cidade de Floriano é filha de uma escola. A escola “mãe” era chamada de “Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara”. A instituição foi criada por meio do Decreto nº 5302, em 10 de Setembro de 1873, com o objetivo de alfabetizar e promover educação profissional aos filhos dos escravizados que foram beneficiados pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871⁷.

Tendo como início de sua construção, uma escola fez com que nas décadas seguintes a cidade presenciasse um crescimento contínuo econômico, como constatou Nunes Filho (2013). Esse movimento ainda é presente, pois Floriano possui cerca de 60 mil habitantes⁸ e é a quinta cidade com a maior renda *per capita* do Estado, sendo considerada um centro de referência em educação, com três universidades públicas, sendo um Instituto Federal, uma Universidade Federal e uma Estadual e diversas faculdades particulares.

Por sua vez, o Piauí, estado em que se localiza Floriano, no último Censo apresentou o segundo maior índice de analfabetismo no Brasil entre o grupo etário de 15 anos (IBGE, 2022). De acordo com o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado vem mantendo um desempenho estável ao longo dos anos entre o público de 15 anos ou mais que não sabe ler um simples bilhete e, por isso, apresentou uma taxa de 17,2% de analfabetismo. O Estado ficou atrás de Alagoas, que teve uma taxa de 17,7% e do Estado da Paraíba com 16% de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos.⁰⁹

Em consonância com isso, Martins, Santos e Torres (2018) e Novais *et al* (2018), apontam que os docentes florianenses possuem algumas dificuldades ao lecionar nas turmas da

⁷ A Lei do Ventre Livre (Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871) foi assinada pela Princesa Isabel e promulgada em 28 de setembro de 1871, considerando livres todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de então.

⁸<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama>

EJA. Essas dificuldades estão relacionadas a metodologias e motivação dos alunos (as). Além disso os professores (as) não demonstram conhecer as especificidades da EJA e nem das escolas do campo onde a EJA está alocada um dos elementos da discussão de nossa pesquisa. Este último fator se justifica, também segundo Novais *et al* (2018), pela falta de oportunidade dos(as) professores(as) em acessarem conhecimentos específicos sobre a EC, no decorrer das licenciaturas, o que se estende às formações continuadas, contínuas e em serviços.

Os desafios enfrentados ainda são grandes e em muitos aspectos. É crescente o processo de nucleação das escolas do campo. Nos últimos anos, muitas escolas foram fechadas, dificultando o acesso daqueles que delas necessitam. Durante o período da pandemia houve a aceleração do esvaziamento das escolas do Campo, uma vez que muitos desses alunos (as) possuíam dificuldades de ter acesso às aulas on-line. Além disso, a então conjuntura política e econômica trouxe grandes prejuízos para educação e em especial para a EJA e EC, que teve o seu financiamento reduzido e as suas políticas públicas para formação dos professores se tornando cada vez mais alinhadas aos interesses do capital.

Assim sendo, compreendemos a importância do processo de uma formação inicial/continuada que promova a reflexão sobre as necessidades pedagógicas dos alunos e alunas da EJA e da EC. As discussões e os dados em torno da EJA e EC demonstram que em todo o Brasil ainda existe um déficit na efetivação de políticas públicas específicas para formação docente para atuar nessas turmas. De forma geral, a formação de professores no Brasil vem recebendo, especialmente nas últimas décadas, grande influência do capital, o que tem proporcionado uma formação aligeirada, sem desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, o capital tem influenciado a legislação brasileira e as concepções de educação.

Essa questão e a problemática da formação docente no Brasil são elementos que aprofundaremos em outras seções deste estudo.

2.1.1 Tipo de estudo

Caminhamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois entendemos que esta abordagem coaduna com as nossas intenções, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2012, p. 21). Esses fenômenos humanos ora citados são compreendidos como parte da realidade social, pois, como afirma a autora Minayo (2012), o ser humano se distingue não apenas pela sua capacidade de ação, mas também pelo fato de pensar e interpretar suas ações dentro da sua vida e compartilhada com seus pares (Minayo, 2012). Partindo dessa lógica, essa natureza de pesquisa se ocupa de estudar os fenômenos sociais que não podem ser quantificados, pois não

trabalham com objetos concretos.

Para a construção deste estudo, utilizamos variadas fontes de produção de dados, como fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica é realizada utilizando referências teóricas que já foram analisadas e publicadas (Fonseca, 2002). A pesquisa bibliográfica dá condições para o pesquisador levantar um grande número de informações sobre a temática estudada. Isso auxiliará na melhor definição e construção dos conceitos que envolvem a pesquisa (Gil, 1994). A principal técnica utilizada nesta pesquisa é a leitura, por meio da qual o pesquisador pode identificar os dados presentes no material selecionado, fazer a apuração das relações contidas entre os dados encontrados e analisar a consistência do mesmo (Lima; Miotto, 2007)

Já no que se refere à pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindai (2009) afirmam que é semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se pelas fontes, uma vez que esta utilizará fontes secundárias (como ser textos diversos já publicados) e aquela buscará dados em materiais que ainda não receberam tratamento analítico, o que podemos chamar de fontes primárias. “O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 05). O uso de documento dá condições para uma melhor compreensão dos estudos cujo objeto carece de contextualização histórica e sociocultural.

Compreendemos que a pesquisa bibliográfica e documental foi fundamental para a produção desta investigação, especialmente no que se refere a um dos nossos objetivos específicos, pois trata de compreender as históricas orientações legais que envolvem a formação de professores EJA e EC, bem como para os(as) professores(as) do campo. Além desses meios de produção de dados, também nos valemos do método (auto) biográfico, o qual detalharemos a seguir.

2.1.2 Histórias de vida: ponderações acerca do método (auto) biográfico

Optamos pela proposta metodológica (auto) biográfica no intuito de compreendermos processos individuais que formaram/formam esses sujeitos, para além da racionalidade técnica. Nóvoa e Finger (2014) afirmam que:

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem (Nóvoa; Finger, 2014, p.21).

No clássico *Vidas de professores*, organizado pelo professor e pesquisador António Nóvoa (1992), o autor afirma que o método (auto) biográfico surgiu em oposição a outras abordagens que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Nóvoa aponta que isso acaba ocasionando uma crise de identidade dos docentes, resultado na separação que é feita entre a vida profissional e o pessoal. Na abordagem (auto) biográfica, os professores são o foco central, ao considerar o quanto a sua subjetividade influencia no profissional. Nesse sentido, entendemos que esse tipo de estudo reconhece os saberes que foram construídos pelos professores ao longo de sua vida.

Em consonância com essas reflexões, Souza (2014; 2007) reitera que os estudos (auto) biográficos têm se firmado como abordagem de pesquisa e como práticas de formação. O referido método na pesquisa em educação coloca em destaque as experiências dos sujeitos, além de nos ajudar a compreender os processos históricos relacionados à educação em diferentes épocas. O autor ainda assevera que as biografias educativas permitem compreendermos as representações dos docentes a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, sobre a identidade como profissional, dentre outras questões relacionadas ao seu processo individual de formação.

O referido método possibilita que cada sujeito identifique na sua própria história de vida os processos que lhes foram formadores (Nóvoa; Finger, 2014). Narrando suas histórias de vida, os indivíduos alargam a sua percepção sobre suas vivências formativas, suas práticas educativas e a relação do meio sobre esses processos. Em concordância com esse pensamento, Bastos e Souza (2017) afirmam que os estudos no campo da memória e das narrativas permitem a reconstrução de histórias, além de proporcionarem reflexões sobre o processo de formação dos participantes, suas práticas educativas desenvolvidas, considerando nessas ponderações o contexto histórico, político e social.

O ato de contar histórias apresenta duas particularidades. A primeira é a dimensão cronológica, que concerne à sequência dos episódios; a segunda se refere à produção da história a partir dos fatos relatados, o que é também chamado de enredo. Para Jovchelovich; Bauer (2002) o enredo é essencial para a elaboração da estrutura da narrativa. Para os autores acima citados, é o enredo “[...] que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história.” (2002, p. 92). A narrativa não é simplesmente escrita aleatória, mas uma sequência de fatos relacionados no tempo e espaço. Portanto, o investigador deve analisar o material coletado, não como fatos isolados, distantes da realidade, mas a partir do contexto de onde a participante fala.

Consideramos os estudos de Ferrarotti (2014) sobre a autonomia do método (auto) biográfico, o qual aponta que os materiais nele usados podem ser classificados em dois grupos, a saber:

[...] **materiais biográficos primários**, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face to face). Do outro, temos os **materiais biográficos secundários**, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizadas por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc. (Ferrarotti, 2014, p. 40, grifos nosso)

Para a construção desta pesquisa, optamos por utilizar materiais primários, as entrevistas narrativas. A seguir, detalharemos como se deu o processo.

2.1.2 Instrumentos de produção de dados

Bastos e Souza (2017), asseveram que nos estudos sobre formação de professores, os usos das narrativas servem de mecanismo de pesquisa/formação, pois a análise sobre as trajetórias individuais, suas experiências de vida servem para a reflexão sobre a profissão e a formação desses professores, a fim de levar a superação da racionalidade técnica que domina o campo.

Jovchelovich e Bauer (2002) descrevem que a entrevista narrativa acontece seguindo quatro fases. Inicia com a fase da iniciação, passando pelo momento das interrogações, até o momento da fase conclusiva. Os autores supracitados afirmam que para cada um desses momentos existe um conjunto de regras, que agem como orientações para que o pesquisador consiga extrair uma narrativa produtiva sobre o tema de interesse do estudo. As fases estão postas a seguir:

Quadro 1- Fases da narrativa

Preparação	Exploração do campo Formulação das questões imanentes
1º fase - Iniciação	Formulação do tópico inicial para a Narração - Emprego de auxílios visuais
2º fase - Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar por sinais de finalização “coda”
3º fase - Fase de perguntas	Somente “como aconteceu? ” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “ Por quê? ” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4º fase - Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “Por quê?” Fazer anotações logo após a entrevista

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002, p. 97)

Inicialmente o pesquisador deve realizar um levantamento dos estudos já realizados sobre a temática escolhida, após a exploração do campo, por meio do estudo aprofundado sobre o tema, o investigador deve a partir disso elaborar as questões exmanentes, Muylaert *et al* (2014, p. 195) declaram que “[...] as questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo”. Os autores supracitados ainda asseveram que a partir das questões exmanentes surgirão as questões imanentes. Essa ação é de extrema relevância para a condução da pesquisa. As questões imanentes são tópicos que o próprio informante traz durante a sua narrativa. Esses temas expressos na fala ou na escrita dos participantes podem ou não estar de acordo com as questões exmanentes (Muylaert *et al*, 2014).

Seguindo as orientações trazidas nos estudos de Jovchelovich e Bauer (2002), apresentamos as seguintes questões exmanentes, que serviram com palavras norteadoras a condução da entrevista com os participantes, a saber:

- a) Primeiras aproximações com a escola;
- b) Primeiro contato com o curso;

- c) Escolha da profissão;
- d) Início da carreira docente;

Por meio dessas questões chegamos até os sujeitos, na perspectiva de compreender o percurso formativo vivenciado pelos professores que trabalham nas turmas da EJA no campo. Contando as suas experiências nas entrevistas narrativas, os informantes puderam refletir sobre as suas trajetórias. Muylaert *et al*(2014) alertam que o pesquisador deve passar um tempo considerável com o participante, a fim de levantar o maior número de informações e para que isso ocorra o pesquisador pode utilizar os mais variados tipos de fontes, como por exemplo, correspondências, diários, fotos etc.

Assim sendo, a pesquisa foi realizada com 04 participantes durante o ano de 2022. O primeiro contato com os(as) professores(as) foi feito por intermédio da Secretaria Municipal de Educação(SEMED) da cidade de Floriano-PI. Com a ajuda de um técnico da Secretaria, conseguimos os contatos de telefone de alguns professores que se encaixavam no perfil de professores(as) almejados(as). Neste período apenas uma escola no município ofertava EJA na zona rural, portanto, o quadro de professores que poderiam participar era limitado. Após o primeiro contato com os(as) professores(as), quatro professores (as) se dispuseram a participar da pesquisa.

A partir de então foram agendadas entrevistas com os(as) participantes. Aconteceu apenas uma entrevista com cada participante devido à indisponibilidade dos(as) professores(as). Mesmo assim, consideramos que esse quantitativo foi satisfatório. Em todas as entrevistas iniciamos por questões que tinham como objetivo traçar o perfil dos(as) professores(as), requerendo dados como: nome completo; gênero; curso de formação; idade; tempo de atuação na educação; tempo na EJA; tempo de atuação específica na EJA no campo; quais séries em que trabalha; nome que gostaria de adotar na pesquisa.

Neste primeiro momento foram apresentados para cada participante as opções de codinomes, os quais poderiam ser escolhidos para representá-los na pesquisa. Os codinomes foram: Esperança Garcia, Mandu Ladino, Marcyrajara e Miridan. Estes nomes foram escolhidos para representar os participantes, pois eles são bastantes significativos para o Piauí, pois dizem respeito a personalidades ou lendas folclóricas do Estado. Durante a análise de dados nos aprofundaremos sobre os significados de cada codinome. A seguir apresentamos o perfil dos participantes:

Quadro 2 - Perfil dos(as) Participantes

Nome	Idade	Estado civil	Área de Formação	Quanto tempo atuando na educação	Quanto tempo atuando na EJA
Esperança Garcia	53 anos	Casada	Normal Superior e Licenciatura em Geografia	20 anos	18 anos
Mandu Ladino	66 anos	Casado	Técnico em Contabilidade	23 anos	20 anos
Marcyrajara	29 anos	Solteira	Licenciatura em Biologia	06 meses	06 meses
Miridan	57 anos	Solteira	Pedagoga	39 anos	20 anos

Fonte: Própria pesquisa(2022)

Em suma, compreendemos que por meio deste método conseguimos compreender a relação entre o processo de formação, a prática e as experiências adquiridas ao longo da vida dos professores participantes, possibilitando com que os sujeitos envolvidos na pesquisa pudessem, por meio da reflexão sobre suas práticas, nos dar condições de aprofundar a compreensão a respeito da formação docente para a modalidade sobre a qual esta pesquisa se debruça. Para fim de organização do estudo, nos valem de entrevistas com 04 professores. Optamos por essa quantidade, pois como já informado no texto, a modalidade, na cidade *locus* da pesquisa, vem tendo nos últimos a redução de suas turmas e, portanto, o número de docentes também vem diminuindo. Apesar dessa questão, acreditamos que esse quantitativo permitiu o alcance dos objetivos propostos.

2.1.3.1 Análise de dados

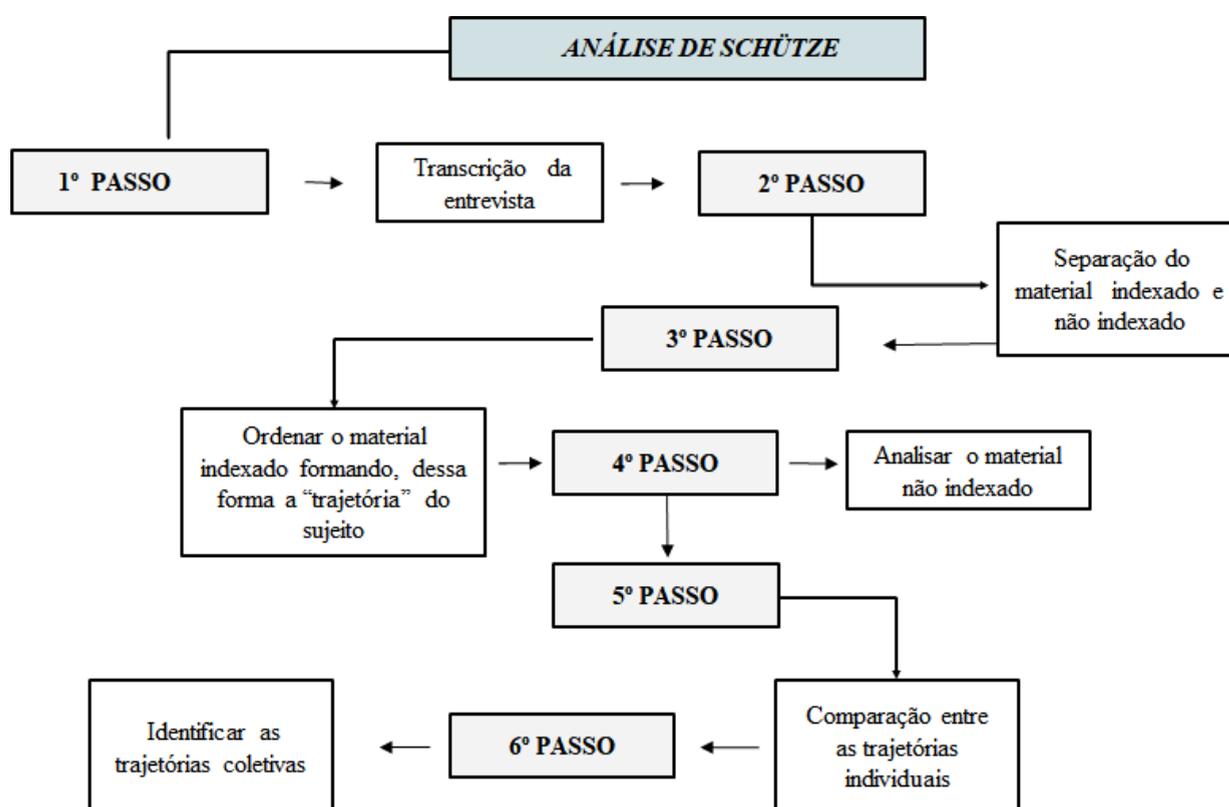
Segundo Germano (2009), o método de produção e análise de dados narrativos que ficou conhecido como Entrevista Narrativa foi elaborado pelo sociólogo alemão Fritz Schütze. O método está baseado na exploração de narrativas realizadas de maneira livre, que quer dizer que o entrevistador não deve interromper o informante, deixando-o à vontade para narrar sobre o tema de interesse da pesquisa, conforme foi apresentado no quadro 1.

No Brasil, segundo Germano (2009) e Weller e Otite (2014) os estudos sobre o método de Schütze foram traduzidos e divulgados *a priori* por meio de um artigo intitulado “Entrevista Narrativa”, escrito por Jovchelovich e Bauer (2002)

No texto ora citado, Jovchelovich e Bauer (2002) apresentam os seis passos para análise de uma narrativa de Schütze. No primeiro momento deve ser feita uma transcrição

minuciosa do material verbal coletado. No segundo passo, o pesquisador deverá dividir no texto o material indexado e não indexado. As afirmações indexadas serão identificadas no texto por sua relação com os termos concretos “ quem fez o quê, quando, onde e por quê”. O outro caso, que serão as proposições não-indexadas, estão associados a valores, sabedoria de vida. No terceiro momento, o pesquisador deve utilizar todo o material indexado para analisar a sequência de cada sujeito entrevistado, cujo resultado Schütze nomeou “trajetórias”. O quarto passo será destinado à análise do material não indexado como “análise do conhecimento” do informante. No penúltimo passo, deverá ser realizado o agrupamento e comparação das trajetórias individuais dos sujeitos entrevistados. No sexto e último passo, uma última comparação é realizada. As trajetórias individuais são analisadas dentro de um contexto, a fim de identificar as semelhanças entre elas e por meio disso será possível identificar as trajetórias coletivas. Para nossa melhor compreensão, apresentaremos a seguir o esquema da maneira que é organizado o método de análise de Schütze.

Figura 1 - Método de análise de Schütze



Fonte: Schütze, 2010

Muyllaert *et al* (2014), em estudo sobre a utilização das entrevistas narrativas em

pesquisas qualitativas, recomendam que após a transcrição do material verbal o texto deve ser reduzido de maneira gradativa. A sugestão dos autores é que o texto seja dividido em três colunas, sendo que na primeira fica a transcrição; na segunda coluna a primeira redução e na terceira apenas as palavras-chave. Desse modo, serão desenvolvidas as categorias, primeiro de forma individual, posteriormente de todas as entrevistas, para que dessa forma possam ser identificadas e analisadas as trajetórias tanto individuais como coletivas, como foi apresentado no esquema acima apresentado.

2.1.3.2 Aspectos éticos e legais da pesquisa

Os sujeitos participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos, seus riscos e benefícios de acordo com as normas e diretrizes de pesquisas que envolvem seres

humanos contidas nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, garantido o anonimato do(s) sujeito (s), sua autonomia e o seu direito de livre escolha para participar ou não do estudo. (Brasil, 2012; 2016). A participação dos participantes foi feita de forma voluntária, haja vista que não receberam nenhum tipo de remuneração, conforme estava esclarecido no TCLE.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: contexto econômico e histórico.

Nesta seção, nos ocupamos de discutir sobre a educação para jovens e adultos, Educação do Campo e as implicações da política neoliberal para a Educação e formação dos(as) professores(as). Iniciamos a seção sobre a educação de jovens e adultos a partir dos movimentos populares de Educação e do Golpe Militar, que ocorreram na década de 1960. Posteriormente, apresentaremos breves reflexões acerca da política neoliberal, tomando como recorte temporal os anos 1990. Consideramos também o contexto político e econômico e as influências dos organismos internacionais que corroboram para as transformações da modalidade ao longo do tempo.

Além disso, apresentamos uma discussão acerca da EC. Consideramos, para tanto, a história da EC e as distinções encontradas em relação ao modelo de educação de Educação Rural (ER), que durante muito tempo predominou nas escolas localizadas no meio rural brasileiro. Ressaltamos, ainda, o papel preponderante dos movimentos sociais na reivindicação pelos direitos a uma educação de qualidade social para os homens e mulheres camponesas.

Partindo dessa lógica, evidenciamos nesta seção o processo de construção das atuais políticas públicas educacionais para a EA e para EC. Para tanto, nos sustentaremos em estudos realizados por Caldart (2002), Mendonça (2005, 2007, 2016), Arroyo (2014),

Molina e Hage (2015), Molina (2017), Silva et al (2020), Araújo (2020) Freire (2020).Freire (1996,2020), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2006,2014), Ireland & Spezia (2014), Paiva (2015), além dos documentos que norteiam a Educação para jovens e adultos e EC.

3.1 ELEMENTOS CONTEXTUAIS E HISTÓRICOS DA EJA

A EJA no Brasil é historicamente marcada por diversos momentos de descontinuidades. Entendemos, como Vanilda Paiva (2015) e Haddad e Di Pierro (2000) que esse fenômeno ocorre porque esta educação, voltada para um público que não teve a oportunidade de estudar na idade considerada própria, foi marcada por uma série de ações e programas sem grandes êxitos, colocando a educação para esse público em lugar marginal na história das políticas educacionais.

Somente a partir do “período de luzes⁹” que se iniciou no ano de 1959 a educação para

⁹ Haddad e Di Pierro (2000) apontam que neste período entre 1959 a 1964 que antecedeu ao Golpe Militar foi de suma importância para a Educação de adultos, pois durante esses anos em consequência das lutas dos movimentos populares de Educação as especificidades dos alunos e alunas que buscavam essas turmas passaram a ser

adultos passou por grandes avanços e os anseios dos populares que buscavam essas turmas foram finalmente ouvidos. Destacamos a forte influência do educador Paulo Freire e dos movimentos de educação popular na luta pelos direitos dos(as) trabalhadores(as). Contudo, a ascensão e o crescimento da educação foi interrompido pelo Golpe de 1964, que desencadeou um longo período de retrocessos.

Paiva (2015) pondera que os anos que antecederam o Golpe Militar na década de 1960 foram bastante significativos para a educação de adultos. Ainda que as reivindicações em favor da educação de adultos tenham tido maior força em 1962, desde 1958 é possível encontrar particularidades, as quais descreveremos a seguir, que se mantiveram nos períodos seguintes. No ano de 1958 aconteceu no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, pois existia naquele momento uma grande preocupação dos educadores em discutir sobre as características específicas desses alunos e alunas e de também um espaço organizado para as práticas educativas voltadas para o público. Compreendia-se que, mesmo com atuação dos docentes sendo realizada de maneira organizada com o subsistema específico, as práticas educativas voltadas para esse segmento ainda recebiam forte influência do ensino infantil (Haddad; Di Pierro, 2000).

Branco (2015) reitera que esse momento marcou uma nova fase para a educação de adultos no Brasil, particularmente pelos debates acerca da metodologia a ser trabalhada com os adultos e o destaque que foi dado ao campo social no pensamento pedagógico. Do ponto de vista político, aquele período foi marcado pela criação do "Plano Nacional", que tinha o slogan de "cinquenta anos em cinco", elaborado na gestão do então Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). O plano enfatizava o desenvolvimento dos seguintes setores: energia, transportes, indústria, alimentação e educação (Idem, 2015).

Segundo Branco (2015), para a execução do "Plano Nacional" de desenvolvimento do país, o governo recebeu o apoio de vários setores, como os dos militares, sindicatos e setor empresarial. A autora ainda aponta que entre o fim da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960, o Brasil teve a presença de um governo populista que ao mesmo tempo que atendia às reivindicações populares também colaborava para a manutenção do *status quo*. Isto favoreceu a participação dos movimentos sociais nas tomadas de decisões em prol de uma educação de qualidade social.

Entre os anos de 1959 a 1964 aconteceram várias campanhas e programas destinados à educação de adultos; Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) destacam:

consideradas no processo educativo.

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

Os movimentos de educação popular, que surgiram nos primeiros anos da década de 1960, tiveram grande influência nos movimentos educativos. Esses coletivos compartilhavam do objetivo de que a população adulta participasse de forma mais ativa da vida política e para que isso ocorresse se fazia necessário novas metodologias para alfabetização de adultos. Destacamos a seguir alguns desses grupos, que contribuíram para a difusão do movimento popular de educação.

Os Centros Populares de Cultura (CPC) foi um importante movimento nesse período. Organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), desse coletivo participaram jovens intelectuais e artistas. Os integrantes do Centro compreendiam que era necessário que os artistas se comunicassem com os populares de diversas formas. O grupo promoveu apresentações artísticas que visavam levar às classes menos favorecidas discussões sobre sua própria condição de vida. As ações promovidas pelo CPC eram fundadas na ideia de que toda a arte exprime uma ideologia, portanto, a classe artística deveria utilizar de seus trabalhos para promover o despertar das consciências das classes populares (Paiva, 2015).

A igreja católica também teve um papel relevante na educação popular, no ano de 1961, por iniciativa de bispos do Nordeste a Conferência Nacional dos Bispos- CNBB, criou o Movimento de Educação de Base (MEB), a criação do movimento contou como amparo do governo federal. A iniciativa foi implantada nas regiões menos favorecidas e era realizada através da rede de rádio da igreja católica para alfabetizar os adultos. Além da alfabetização de adultos, o MEB desenvolvia práticas educativas de educação moral e cívica, educação sanitária e profissional. Junto com as práticas educacionais, a igreja tinha a intenção de retomar as ações de evangelização (Branco, 2015).

De acordo com Branco (2015), em 1960 foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), ligado à prefeitura de Recife. O movimento buscava trabalhar desenvolvendo práticas educativas que estivessem de acordo com realidade dos alunos e alunas, fossem eles do campo ou da cidade, promovendo uma educação condizente com a realidade dos populares.

Sob esse ideal, muitas escolas foram criadas, além de centros de culturas, bibliotecas, cursos profissionalizantes e etc. Seguindo essa lógica, outros movimentos populares foram

criados no Brasil sob a influência da proposta de educação de Paulo Freire. Paiva (2015) afirma que o MCP de Pernambuco representou um momento importante para o desenvolvimento e divulgação da metodologia elaborada pelo educador Paulo Freire.

“Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (Fiori, 2020, p.11). Autor de várias obras que são referências para um modelo de educação libertadora, Freire compreendia que a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido¹⁰ tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica (Idem, 2020, p. 11).

O educador influenciou as práticas educativas não só no Brasil. Seu prestígio também está presente em outros países, sobretudo nos trabalhos que se referem à educação destinada a jovens e adultos. Haddad e Di Pierro (2000) informam que o movimento de educação popular liderado pelo educador Paulo Freire obteve resultados positivos na alfabetização de adultos. Sob a influência de Freire, as especificidades desse público passaram a ser reconhecidas, forçando um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos. É por esse motivo que o seu legado é tão importante para as discussões sobre a formação de professores da EJA, bem como para todas as questões que envolvem a educação.

A perspectiva de educação de Paulo Freire sempre teve sua matriz sustentada na educação Popular. Isto porque Freire pretendeu alfabetizar e politizar o povo trabalhador, que não tinha consciência da importância do seu lugar na sociedade. Nesta perspectiva, a educação freiriana é indissociável da educação popular. A EP visa valorizar os conhecimentos dos alunos e alunas, buscando promover a transformação social por meio de uma educação crítica. Brandão (2006) reitera que a EP tem como intuito:

Não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação “para o povo” — o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares (Brandão, 2012, n.p.).

Portanto, uma educação construída considerando os saberes dos populares, feita “pelo povo”, “do povo” e não “para o povo”. Em sua essência, a EP busca o reconhecimento dos saberes do povo e da vivência organizativa e de luta como também formadoras. Tanto nos espaços formais como não formais¹¹, a educação deverá forjar sujeitos que interfiram na

¹⁰ São grupos/classes sociais que historicamente são colocados à margem da sociedade, geralmente essa parte da sociedade tem pouco acesso a bens necessários para desenvolvimento social, como, por exemplo, educação de qualidade. Comumente, os oprimidos recebem educação acrítica, com o objetivo de mantê-los alienados.

¹¹ Segundo Libâneo, a educação pode acontecer de maneira intencional e não-intencional. Quando o ato educativo ocorre de maneira intencional, ou seja, carregada de objetivos, ela pode ocorrer em duas modalidades: *formal e não-formal*. Entende-se por educação formal “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente,

transformação da sociedade (Brandão, 2012).

A educação deve ser feita em constante diálogo com a realidade dos alunos e alunas. Sobre a proposta de alfabetização de Paulo Freire, Fiori (2020) destaca que a alfabetização não é um simples jogo de palavras, mas sim, um jogo de conscientização da cultura e de reflexão crítica sobre o mundo (Fiori, 2020). Essa concepção de alfabetização não poderia deixar de sofrer represálias, quando em 1964 o Brasil sofreu um Golpe Militar. A elite, assombrada pelo fantasma do comunismo, temia que os efeitos que os programas de educação das massas populares pudessem trazer instabilidade para a ordem e manutenção do capitalismo no Brasil.

Com o Golpe Militar, muitas pessoas contrárias ao regime autoritário foram presas e exiladas, como foi o caso do Educador Paulo Freire, que foi exilado durante 16 anos. Além disso, movimentos populares que trabalhavam em prol da educação das massas foram praticamente extintos. O Regime Militar coagia os movimentos populares a pretexto de manter a ordem da sociedade. Os autores supracitados ainda mencionam que mesmo com toda a repressão, diversas práticas resistiram na luta pela reivindicação dos direitos da classe trabalhadora, funcionando de maneira quase que clandestina (Haddad; Di Pierro, 2000).

A exemplo disso, o Movimento de Educação de Base (MEB) a partir do início do Golpe passou a ser desestruturado, com a justificativa de ter uma proposta baseada em conteúdos marxistas, livros foram apreendidos. O MEB foi fortemente reprimido, tanto pelos militares como pelos grupos mais conservadores da igreja católica, mas, apesar de todas as adversidades, o movimento continuou fazendo o trabalho de educação dos populares. Os militares, por sua vez, também buscaram promover ações educativas, a fim de minimizar os altos índices de analfabetismo no Brasil, ações estas que divergiam do modelo de educação popular e estavam baseadas em uma política de controle social (Branco, 2015).

No que se refere à política de formação de professores, o período militar visou promover a modernização da prática docente, buscando tornar a escola mais eficiente e produtiva para atender às novas demandas de trabalho, ocasionado pelo desenvolvimento econômico. A política de treinamento técnica que perdurou no período militar tinha como objetivo impulsionar a economia, buscava-se forjar um homem simples mais qualificado. Brzezinski (2012, p.60) pondera que essa visão a respeito da formação trouxe consequências

sistemática” (Haddad; Di Pierro, 2008, p. 88). Como educação não formal compreendem-se “[...] aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (Haddad; Di Pierro, 2008, p. 89). As práticas não intencionais fazem referências àquelas que ocorrem sem sistematização ou planejamentos, por exemplo, hábitos aprendidos na família.

para o processo de formação de professores neste período.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento.

Diante disso, compreendemos que a educação neste período estava voltada para o desenvolvimento econômico no país e para isso precisava ter uma educação para o trabalho, que apenas qualificasse mão de obra eficiente para o mercado. E é nesse cenário que, para combater o analfabetismo no país, foi iniciada em 1966 a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), dirigida por evangélicos norte-americanos, que funcionava de acordo com os interesses do regime militar (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Cruzada tinha uma proposta educativa que se diferenciava dos movimentos populares de educação. O objetivo da Cruzada objetivava alfabetizar cerca de um milhão de pessoas. Mas, além de alfabetização, a Cruzada tinha em seus princípios a formação cristã, buscando com isso combater a ideologia dos grupos de esquerda que ocupavam anteriormente esse espaço. A Cruzada começou a ser extinta em 1968, após inúmeras críticas a respeito de seu funcionamento, relacionadas ao mau uso dos recursos, à fragilidade da técnica utilizada, aos subsídios norte-americanos para a execução das atividades, além das alterações realizadas nas políticas públicas feitas pelo governo naquele ano (Paiva, 2015).

Surgiu em 1967, por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL, o MOBRAL foi criado como uma alternativa ao trabalho que estava sendo desenvolvido pela Cruzada ABC, que naquela época estava recebendo inúmeras críticas. A fundação era muito relevante do ponto de vista político para o regime, pois o movimento visava favorecer o equilíbrio eleitoral, especialmente no interior e ainda demonstrar a população uma boa imagem do regime militar e que os militares ainda se preocupavam com a educação de adultos.

Santos (2014) reflete que apesar do MOBRAL ter representado um grande projeto, do ponto de vista quantitativo, não deixou de ser um instrumento ideológico a serviço do regime militar no campo da educação. A proposta pedagógica que orientava o programa estava fundada no autoritarismo e no interesse de manutenção do controle social. Nesse sentido, no MOBRAL a educação era vista como um investimento, com o intuito de produzir mão de obra e por isso não poderia ser baseada no diálogo, como era a proposta da EP. O projeto de educação dos

militares não permitia a reflexão sobre a realidade dos alunos e alunas, pois isso significava uma ameaça para a ordem.

O movimento teve suas controvérsias que se refere aos altos desperdícios de verbas e acusações de fraudes em relação aos resultados da alfabetização. Por esses motivos o MOBREAL foi extinto, no ano de 1985, por meio do Decreto nº 91, 938 de 25 de novembro. A partir de então, a Fundação passou a ser chamada de Fundação Educar, que incorporou as atribuições que até em então eram administradas pelo MOBREAL, as quais discutiremos mais adiante.

Ainda no período em que o MOBREAL estava em vigência, o Ensino Supletivo foi regulamentado por meio das Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. A referida lei foi elaborada durante o regime militar, e trouxe para a educação a tendência produtivista, enquanto “elemento” útil ao sistema capitalista. No seu art 24º, que versa sobre o Ensino Supletivo, aponta que este tem por finalidade a) suprir as necessidades de escolarização para aqueles que não conseguiram concluir o ensino regular na idade própria; b) proporcionar estudos de aperfeiçoamento para aqueles que tenham cursado o ensino regular em partes ou em sua totalidade (Brasil, 1971). Conforme apresentado por Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo estava baseado em três princípios ou ideias- força, a saber:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “ideia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”[...] (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 117).

Sobre essas características, os autores refletem que elas se contrapõem à proposta de educação dos movimentos de cultura popular, pois a educação popular direcionava suas práticas de maneira específica para a classe social menos favorecida, enquanto o Ensino Supletivo não distinguia a sua clientela, pois o projeto deveria atender a toda a população. O Ensino Supletivo representava o modelo de uma escola do futuro, flexível e acessível, que estava de acordo com o desenvolvimento econômico característico da década de 1970.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) declaram que o Ensino Supletivo foi organizado em algumas modalidades, sendo elas: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Comparando o Supletivo com o ensino regular, as autoras informam que o ensino regular é caracterizado pela seriação, obrigatoriedade da presença e a avaliação dos estudantes

é realizada durante o processo escolar, enquanto o Ensino Supletivo é marcado pela aceleração, pois o tempo que se leva para a conclusão de um grau de ensino é pelo menos a metade do regular. Os cursos poderiam ser oferecidos em sala de aula ou por meio do rádio, televisão e até mesmo correspondência. Além disso, a Lei 5692/71¹² ainda manteve os exames supletivos, como objetivo de emissão de certificado para os exames de madureza¹³.(Brasil, 1971)

A partir disso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) asseveram que “o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade”. A proposta educativa do projeto estava empenhada em atingir grandes números de forma mais rápida possível, por meio de uma proposta flexível e neutra. Mas mesmo com essas questões, estudiosos da educação ainda apontam que é na Lei 5.692/71 que é apresentada pela primeira vez legislação específica para educação de adultos, além de estar prevista nesse documento a formação para docentes específica para lecionar para esse público(Branco, 2015).

Embora o documento em questão trate da formação de professores de 1º e 2º graus de forma ampla, pensamos ser interessante mencionar o artigo 29, o qual estabelecia que a “formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País” (Brasil,1971). A formação dos docentes e especialistas deveria ser feita com a orientação que atendessem às demandas específicas de cada grau de ensino. Além disso, a normativa ainda determinava que os docentes deveriam ter preparo de acordo com as características específicas desse tipo de ensino, de acordo com as orientações determinadas pelos Conselhos de Educação.

Em 1985, após quase duas décadas da sua criação, o MOBREAL foi extinto, no governo do então Presidente José Sarney e substituído pela Fundação Educar. Paiva (2015) pondera que o processo de extinção do MOBREAL foi bastante complexo, pois ao mesmo tempo que se encerrou um programa que vinha causando grandes prejuízos em razão da manutenção de suas estruturas, o programa também possuía trabalhos importantes que estavam sendo desenvolvidos e que acabaram sendo encerrados. A Fundação Educar, por sua vez, incorporou muitos

¹² Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer nº 349/72 (Brasil, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009).

¹³ Exame de madureza eram, portanto, uma alternativa num contexto em que havia pessoas autodidatas, e era pensado principalmente como uma estratégia de certificação para essas pessoas. Mas já naquela ocasião havia cursos preparatórios para esses exames e a maior parte deles era privada (Di Pierro, 2000)

funcionários e também a função de combater o analfabetismo no país.

A Fundação Educar foi criada no intuito de promover programas de alfabetização e de educação básica dentro de espaços não formais. Para isso, a Fundação firmou convênios com entidades privadas e públicas. Uma das principais características da Fundação era a descentralização da administração dos trabalhos. As ações educativas, por sua vez, eram definidas de acordo com as necessidades apresentadas pelos responsáveis pela organização local da Fundação.

Autores como Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que a Fundação Educar dava apoio técnico e financeiro para algumas ações educativas destinadas à educação de jovens e adultos consideradas inovadoras que eram realizadas sob a organização das prefeituras ou das organizações civis. A exemplo dos outros programas já aqui mencionados, a Fundação Educar não durou muito tempo. Foi extinta em 1990 no governo do então Presidente Fernando Collor de Mello. Com o seu fim, as instituições conveniadas e entidades civis tiveram de assumir as responsabilidades de suas atividades sozinhas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em relação ao fim da Educar, compreendemos que a descontinuidade dos projetos é uma constante na educação de adultos. A história mostra que foram criadas inúmeras propostas educacionais que buscavam erradicar o analfabetismo no país, mas não tiveram sucesso e foram extintas em tempo considerado relativamente curto. Consideramos que as rupturas dos projetos feitos de forma prematura são prejudiciais para que de fato se efetivem os objetivos em relação à erradicação do analfabetismo vislumbrada tanto pelos organismos internacionais quanto pelos dirigentes nacionais. Os altos índices de analfabetismo sempre foram considerados como uma “chaga” para o nosso país, pois atrapalhavam o desenvolvimento econômico do país. No entanto, percebemos que ações realizadas para reverter essa situação se mostraram destoantes dos discursos proferidos (Paiva, 2015).

O período de 1975 a 1988 foi marcado pelo processo de redemocratização do país. Esse processo contribuiu para a democratização das instituições políticas, fundamental para a conquista dos direitos sociais. As ações educativas fundadas nos princípios da EP, que até então estavam sofrendo graves perseguições, voltaram a ganhar espaço nos espaços acadêmicos e a influenciar programas públicos e comunitários. Para além disso, esse momento de democratização trouxe novas perspectivas no campo institucional. Isso ficou concretizado na Carta Magna de 1988. A Constituição determinou no Art.º 208 o ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade. Mesmo com a determinação legal, com os avanços descritos na Carta Magna, no plano das políticas públicas da educação voltada para esse público continuou em lugar marginal.

Em 1996, a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, por meio da aprovação da nova LDB 9.394/96. A normativa vinha desde 1988 sendo reivindicada por educadores e trabalhadores que defendiam a criação de uma lei que regulamentasse o sistema educacional. A LDB de 1996 foi aprovada após 08 anos de discussões e foi relatada pelo então Senador Darcy Ribeiro.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o Senador desprezou as discussões que haviam sido realizadas durante o período de tramitação do texto base para elaboração da normativa. Com isso, a seção dedicada à EJA teve grandes perdas. A LDB deixou de contemplar questões fundamentais que estão relacionadas às condições de permanência dos estudantes da EJA na escola, durante as discussões em razão da aprovação da Lei nº 9.394/96 foram excluídas propostas como, por exemplo, programas sociais de saúde, alimentação e transporte escolar, ações junto aos empregadores, a fim de facilitar o acesso dos trabalhadores às aulas, propondo às empresas incentivos e estímulos fiscais e fiscalizando para que de fato os trabalhadores pudessem ter acesso à escola (Haddad, 2002).

Ao não considerar os fatores que garantiriam a permanência dos alunos, a lei assumiu uma perspectiva liberal, na qual a oferta deveria responder à demanda. Sobre essa normativa, Arroyo (2006) declara que o ajuste da EJA a uma modalidade ocasionou uma padronização da EJA aos demais níveis de ensino e com isto a formação dos educadores estaria submetida ao um padrão generalista, dando a falsa ideia que as práticas desenvolvidas no ensino fundamental para crianças, por exemplo, podem ser aplicadas em turmas da mesma série para jovens e adultos.

Naquele mesmo ano foi aprovada a Lei 9.424/96 que versa sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Brasil, 1996). A normativa foi criada em razão da reforma educacional que vinha sendo implementada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). O intuito era promover a descentralização¹⁴¹⁵ dos encargos financeiros com a educação, proporcionando, dessa forma, a prioridade dos gastos no ensino fundamental obrigatório (Haddad; Di Pierro, 2000).

Esse processo de descentralização dos encargos financeiros e tributários levou à

¹⁴ Já na Carta Magna de 1988 foram introduzidos os princípios de descentralização e municipalização. Nesta Constituição foi o município reconhecido como instância administrativa. O município, por meio da colaboração técnica e financeira, por meio de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades. As articulações entre as esferas existem, e as leis seguidas pelo município são estaduais e federais. As leis, na esfera municipal, se articulam entre os sistemas de ensino.

municipalização do ensino fundamental. Resultou que o maior investimento dos recursos dos municípios daria uma liberdade para que os governos estaduais e federais pudessem investir no ensino médio e superior, respectivamente. O texto base foi aprovado, mas recebeu alguns vetos da presidência, sendo um deles referente ao impedimento da contabilização das matrículas da educação de jovens e adultos no ensino fundamental para fim de cálculos para recebimento dos fundos. Os autores supracitados asseveram que esse ato desestimulou os municípios de investirem no ensino fundamental para jovens e adultos.

Gondim (2011) destaca que, ao concentrar recursos na educação básica, a educação de jovens e adultos passou a contar com grandes dificuldades para o seu financiamento¹⁵. Com a concentração de recursos, o ensino de jovens e adultos passou a disputar recursos com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual. Mas, como a demanda social desses dois níveis é muito maior, o financiamento para educação de jovens e adultos inexistiu, criando obstáculos para a sua promoção.

De acordo com Branco (2015, p. 127):

Vários autores que pesquisam as políticas para EJA durante os oito anos do governo FHC assinalam que as ações do MEC se limitaram, basicamente, ao estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e à formulação de exames nacionais e à formulação de exames nacionais de certificação, como também uma política de parcerias transferindo para a sociedade a responsabilidade da educação dos jovens e adultos. Dito de outra forma, para suprir a carência de políticas públicas de educação de jovens e adultos, o governo federal buscou nas parcerias com universidades, municípios, organizações não governamentais e movimentos sociais uma saída estratégica e paliativa para o problema.

Podemos inferir que durante o governo de FHC não houve grandes mudanças para EJA, pois houve uma repetição da história: para EJA ficou reservado mais uma vez o lugar marginal nas políticas públicas, na lei e nos programas educacionais sem consistência e continuidade, realizados na intenção de compensar o trabalho que deveria ser feito. Di Pierro (2006) reconhece que os problemas enfrentados pela EJA nesse período não foram apenas em razão do veto dado por FHC. No âmbito internacional, a EJA não recebeu empréstimos fornecidos pelos Bancos Mundial e Interamericano para a melhoria do ensino básico. O investimento do governo federal continuou se tornando cada vez mais escasso. Somente em 2001 eles tiveram um aumento substancial em razão da criação do Programa Recomeço¹⁶.

¹⁵ O governo federal deixou a cargo dos estados e dos municípios o papel de universalização da educação de jovens e adultos, mas, no entanto, o veto de FHC, não deu condições para que os mesmos pudessem dar conta disso (Branco, 2015).

¹⁶ Segundo Di Pierro (2006) no Programa Recomeço catorze estados do Norte e Nordeste e cerca de quatrocentos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano IDH receberam recursos federais de acordo com o número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental. No governo Lula (2003- 2011), o Programa

No âmbito internacional, a década de 1990 foi marcada pelas discussões realizadas na V Conferência Internacional de Educação de jovens e Adultos (CONFINTEA¹⁷).

A quinta edição da conferência aconteceu na cidade de Hamburgo, na Alemanha, em 1997, com o lema “Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada”. Gadotti (2009) considera que não podemos pensar em avanços para a EJA hoje, sem considerarmos as lições aprendidas na V CONFINTEA. Das lições, o autor destaca:

- a) reconhecer o papel indispensável do educador; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) reconheceram a importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) integrar a EJA como uma modalidade da educação básica; l) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e justiça social; m) criar uma agenda própria; n) sistematizar e difundir experiências relevantes (Gadotti, 2009, n.p.).

Essas lições são de grande importância para os avanços nas políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, haja vista que, apesar de inúmeras discussões realizadas desde a primeira edição da CONFINTEA, ainda existia um grande déficit na alfabetização de adultos.

Gomes (2012) aponta que a V CONFINTEA só teve esse êxito graças à parceria do Estado e sociedade civil, ampliando o papel do Estado na educação de jovens e adultos, como o principal encarregado de assegurar os direitos de educação. Além disso, foi acentuada a importância de se firmar parcerias entre o Estado e a sociedade civil para que melhor se possa compreender e dar respostas à sociedade sobre as problemáticas da educação para aqueles que foram colocados em lugar marginal ao longo da história.

Gadotti (2009) ainda destaca que nesta edição houve uma grande participação de organizações não-governamentais (ONGs). Gomes (2012) aponta que desde as reuniões de preparação para a V CONFINTEA já era intensa a participação dos movimentos e ONGs, na

recebeu o nome de "Fazendo Escola".

¹⁷As CONFINTEAs são conferências intergovernamentais de que todos os Estados-membros da ONU são convidados a participar. Elas acontecem a cada dez ou doze anos. Antes de cada edição, os países participantes elaboram relatórios nacionais sobre a situação da educacional dos adultos. Posteriormente todos os relatórios nacionais compõem um único relatório sobre a situação mundial. Além disso acontece a preparação de documentos de apoio, reuniões preparatórias em âmbito nacional e regional com a participação tanto do governo quanto da sociedade civil no intuito de discutir sobre a educação de adultos. Após esses momentos, é realizada a conferência internacional onde é emitido alguma declaração, posteriormente são predeterminados os meios de acompanhamento, em que se espera acompanhar o andamento das responsabilidades assumidas por cada país durante a conferência (Ireland, 2013)

qual o autor destaca o Conselho Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas ICAE, a Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA), o Serviço Universitário Mundial (SUM) e o movimento de mulheres. A presença dessas representações buscou ampliar a participação da educação popular.

As discussões realizadas durante a Conferência também trouxeram a reflexão de que a Educação básica deve ser destinada a todas as pessoas, pois ela contribui para o desenvolvimento social, seja ele individual ou coletivo. A educação é considerada fundamental para o enfrentamento de questões sociais complexas que surgem devido às constantes transformações que a humanidade vem passando. Por isso, a educação básica para jovens e adultos deve ser um compromisso do Estado e das organizações civis, no intuito de garantir uma educação que vise à autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

Desde a Constituição de 1988, a Educação de Jovens e Adultos é tanto um direito ao exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Importa dizer que, no ano de 2003, a UNESCO promoveu uma reunião intermediária com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos, após as recomendações realizadas na V CONFINTEA, a reunião aconteceu na Tailândia, em Bangcoc, com a participação de 300 representantes de ONGs e organizações governamentais, o Brasil não enviou delegação oficial, embora tenha enviado relatório com o balanço dos últimos seis anos. Maria Clara Di Pierro (2006), avalia que após os seis primeiros anos da V CONFINTEA as orientações dadas na declaração de Hamburgo e na Agenda para o futuro, não havia obtido resultados positivos. Na maioria dos países, aconteceu a redução do financiamento para educação de adultos. Isto se deu em razão das agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial, que priorizava a educação para crianças e adolescentes.

Naquele mesmo ano, foi eleito no Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo para a classe trabalhadora muitas esperanças. Um presidente eleito com um histórico de

grande vivência na luta sindical, Lula também foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores -PT, representando uma quebra do sistema implantado nos governos anteriores. Di Pierro e Haddad (2015) declaram que no governo do PT, a alfabetização de jovens e adultos *a priori* foi colocada com prioridade. O combate ao analfabetismo era uma das medidas do programa de combate à pobreza que tinha como título Fome Zero. O MEC lançou em 2003 o

Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o programa tinha uma gestão descentralizada a partir da Secretaria Extraordinária e uma Comissão Nacional de Alfabetização.

O PBA¹⁸ foi criado no intuito de ser uma porta de acesso à cidadania e para a promoção do interesse dos alunos e alunas pela elevação do nível de escolaridade. O programa alcançou todo o país, atingindo prioritariamente os municípios, com as maiores taxas de analfabetismo. A maioria desses municípios estavam localizados na região nordeste, cerca de 90%. O programa foi criado no intuito de superar o analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e colaborar com o processo de universalização do ensino fundamental.

O PBA¹⁹ recebeu inúmeras críticas quanto a sua qualidade. No ano de 2006 uma pesquisa realizada pelo IBGE/PNAD apontou que entre os anos de 2003-2005 o analfabetismo absoluto²¹ havia tido uma redução de apenas 0,03% (Branco, 2015). Com a eleição de governo de esquerda, foram criadas muitas expectativas em relação às medidas que seriam tomadas em relação à educação de adultos, no entanto, o governo petista continuou reproduzindo o mesmo modelo de programa de educação sem estruturas, feito de maneira improvisada, com professores (as) sem formação adequada. Mesmo com as contradições, no governo petista, ações importantes foram desenvolvidas em prol da EJA. Nesse período foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), depois transformada em SECADI; a Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA), nesse momento passa a atender não só a alfabetização, mas toda a modalidade EJA.

Além disso, foi ampliado o diálogo entre a SECAD e os Fóruns²⁰ de EJA. Em 2005 foi criado, por meio da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens²¹ (Projovem Urbano), que focava na conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda e sua inserção no mundo do trabalho. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC criou em 2006 o Programa Nacional de Integração da Educação

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>

¹⁹ Sobre o programa, Barbosa (2019) informa que existia um período determinado para que os estudantes fossem alfabetizados (06 a 08 meses). Aos educadores, não era exigida formação em nível superior e a remuneração para o trabalho tinha caráter de ajuda de custo, podendo variar de 250\$ para o alfabetizador (a) com uma turma ativa e até 500\$ para o (a) alfabetizador (a) e tradutor e intérprete de libras com duas turmas ativas. A autora recorda que essa sistemática do PBA reproduz as mesmas características “champanhesas” que existiam em governos anteriores.

²⁰ O Fórum EJA é uma instituição autônoma e suprapartidária, criada em prol da modalidade, o fórum é formado por pesquisadores, professores e sociedade civil.

²¹ No ano de 2007 o Projovem foi reformulado passando a conta com 04 categorias, sendo elas: “Projovem Adolescente”, que atende jovens na faixa etária de 15 a 17 anos; “Projovem Campo”, que se vale do regime de alternância dos ciclos agrícolas e reorganiza o programa “Saberes da Terra”; “Projovem Trabalhador”, que unifica os programas “Consórcio Social da Juventude”, “Juventude Cidadã” e “Escola Fábrica”; “Projovem Urbano”, com duração de 18 meses, atendendo a idade máxima dos jovens de 24 para 29 anos (Gondim, 2011).

Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O programa oferecia cursos integrados de elevação de escolaridade e formação profissional, as aulas acontecem na rede federal de educação profissional e tecnológica (Di Pierro; Haddad, 2015).

No ano de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53 que criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020. As expectativas pela aprovação do fundo eram grandes, uma vez que o Fundeb iria abranger toda a educação básica. Entretanto, mais uma vez coube à EJA o lugar de discriminação na política pública nacional. Isso porque o valor destinado por estudante a modalidade era 42,86% inferior do ensino fundamental e 71,43% aos do ensino médio (Branco, 2015). Di Pierro e Haddad (2015) ponderam que isso colocou a EJA em uma posição desfavorável, uma vez que as matrículas na EJA eram em número inferior em relação às demais etapas. Apesar disso, os autores afirmam que o financiamento para a EJA a partir do Fundeb ainda era maior do que a modalidade tinha tido até aquele momento.

No segundo mandato do Presidente Lula (2007-2011), a EJA recebeu um novo incentivo, apesar das contradições envolvidas. Em 2007, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE²²) a EJA foi incluída nas políticas estruturantes para a educação básica, mas dentre as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, consta apenas que os Estados e Municípios que aderirem ao PDE devem “[...] manter programas de alfabetização de jovens e adultos” (Brasil, 2007), mesmo como recomendação, os autores afirmam que não havia monitorização para assegurar a aplicação da diretriz.

Foi também no segundo mandato petista que as matrículas da EJA passaram a ser computadas para que a modalidade fosse beneficiada nos programas de alimentação e transporte escolar, do livro didático e de descentralização dos recursos para as escolas. Essas medidas melhoraram as condições de oferta e permanência e ensino aprendizagem dos alunos e alunas. Apesar dos benefícios obtidos, o alcance dessa política era limitado, uma vez que as distribuições dos recursos estavam condicionadas aos mecanismos de redistribuição de recursos entre as esferas de governo. A modalidade acontece de maneira descentralizada nos estados e municípios, variando de acordo com a capacidade financeira e prioridades da política local (DI

²² Segundo Ferreira (2010) o PDE é um plano executivo que visa integrar uma série de programas que envolvem as etapas da educação básica, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com o objetivo de promover uma organização no sistema nacional de educação. Fazem parte do PDE mais de 40 programas divididos em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Pierro; Haddad, 2015).

No ano de 2009, o Brasil sediou a VI CONFINTEA, em Belém do Pará. Participaram da conferência 144 países, representados por 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados da UNESCO. Além deles a reunião também contou com a presença de representantes da ONU, de organizações intergovernamentais, organizações não governamentais e fundações e associações de alunos. No total compareceram cerca de 1.125 participantes. A reunião da 6ª edição aconteceu no Centro de Convenções Hangar, em Belém, a convite do governo brasileiro e teve como tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”.

Haddad (2009) declara que somente o Brasil e a África do Sul se ofereceram para sediar o evento. Posteriormente, a África do Sul retirou a sua candidatura. Mesmo tendo apenas o Brasil como candidato, a UNESCO demorou a tomar a decisão sobre a sede da conferência. Para que o impasse fosse resolvido, foi necessária a intervenção da sociedade civil mundial intermediada pelo ICAE, que organizou um pedido com a participação de vários representantes de diferentes países, solicitando que a VI CONFINTEA fosse sediada no Brasil. O autor ainda pondera que o impasse para aprovação do Brasil como sede do evento se dava pelo fato da UNESCO temer que conferência fosse realizada na América Latina, pois o continente em sua maioria tinha governos progressistas e o Brasil em especial tinha forte vínculos com a educação popular e com a sociedade civil.

De certo, grande parte dos países latinos vinham desde a primeira década do século XX sendo governados por governos de características mais progressistas. O resultado disso é o distanciamento das hegemonias neoliberais e uma maior democratização e participação da sociedade civil nas discussões a respeito dos direitos humanos fundamentais. Na educação, essas mudanças impulsionaram uma nova visão acerca das políticas educacionais e como as mesmas poderiam/podem contribuir para o desenvolvimento social e econômico da América Latina, respeitando as especificidades culturais desses povos (Oliveira, 2018)

A primeira CONFINTEA na América Latina trouxe como objetivo principal “[...] harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais” (Ireland; Spezia, 2014. p. 256). A conferência representou uma oportunidade para avaliar como os compromissos assumidos na V CONFINTEA, por meio da Declaração de Hamburgo e a Agenda para o futuro, teriam sido implementados e também para produzir os meios para que os compromissos anteriores e atuais relativos à educação de adultos e à educação não formal fossem efetivados.

A conferência teve expressiva atuação da sociedade civil, que participou ativamente desde as reuniões preparatórias da conferência. Haddad (2009) afirma que grande parte dessa participação foi coordenada pelo ICAE, por organizações internacionais estudantis e movimentos que defendem a educação de adultos. No âmbito internacional, o ICAE organizou reuniões virtuais, no intuito de definir temas estratégicos para serem discutidos no seminário presencial Exploratory Thematic Seminar Preparatory Towards VI CONFINTEA, que aconteceu na cidade de Leicester, em 2008. O autor ainda enfatiza que o ICAE teve um papel preponderante de divulgação e encorajamento para que todos os seus membros e parceiros pudessem colaborar com as discussões da VI CONFINTEA.

O ICAE durante essas reuniões defendeu que fossem incluídos nas discussões da VI CONFINTEA quatro assuntos prioritários, sendo eles: o crescimento da pobreza e das desigualdades sociais e culturais; o direito das mulheres e imigrantes ao acesso à educação e aprendizagem; atenção prioritária à alfabetização dos adultos e a criação de novas leis e políticas que garantam o acesso à educação e aprendizagem das pessoas adultas. Haddad (2009) enfatiza que esses movimentos buscaram chamar atenção das organizações governamentais para a responsabilidade de criação de políticas públicas para as classes que historicamente tiveram os seus direitos negados, como, por exemplo, mulheres, população negra e a classe menos favorecida economicamente.

Compreendemos com isso o quão foi importante a escolha de um país da América Latina para sediar um evento dessa magnitude. Primeiro pelo fato já aqui mencionado, que é o fato do continente ter majoritariamente gestões progressistas, que corroboram com o diálogo com os movimentos populares. Isto foi constatado durante as discussões nas reuniões preparatórias e a reunião oficial. O segundo ponto é que a América Latina é uma região com muitas desigualdades, mas também com muitas riquezas e possibilidades de crescimento. Gadotti (2009) afirma que os governos latino-americanos têm dado maior importância à educação primária e, em razão disso, a educação para adultos obteve poucos avanços, e por isso, a organização de uma CONFINTEA chamaria atenção para as problemáticas em relação à educação de adultos na região.

Em suma, o documento final da VI CONFINTEA ratificou as recomendações e metas acordadas na V CONFINTEA e ainda reconheceu naquele momento que a agenda definida na Declaração de Hamburgo ainda estava em andamento, haja vista as inúmeras dificuldades que muitos países ainda apresentavam. Muitas dessas dificuldades estavam relacionadas à formação de professores, ainda era grande a presença de docentes voluntários, sem formação atuando nas turmas de educação de adultos ainda, além disso, na VI CONFINTEA era presente

a necessidade da discussão sobre o financiamento para a educação de adultos, uma vez muitos governos compreendiam que o investimento na educação de adultos tiraria os recursos de “setores importantes”.

Nos anos que se sucederam à VI CONFINTEA, foi criado, no Brasil, no ano de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Promete), no primeiro mandato (2011-2014) da Presidenta Dilma Rousseff (PT), instituído pela Lei nº 12.513/2011. O programa foi criado com o intuito de atender a grande demanda de mão de obra qualificada que existia, em razão da grande expansão econômica que o país vivia. O governo Dilma apresentou um novo formato institucional, que ampliou a abrangência da SECAD. Agora a secretaria seria responsável também pela gestão do Projovem Urbano e da Educação Especial, com isso a secretaria passaria a ser chamada SECADI, que faz referência à Inclusão (Di Pierro; Haddad, 2015).

De acordo com Silva (2014), a partir da Portaria do MEC 168/2013²³, o Pronatec passou a atuar na educação de jovens e adultos considerando duas formas: a primeira por meio dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (cursos FIC) e outropor meio de cursos técnicos integrados. O programa foi muito criticado por pesquisadores e educadores, por conta da participação do setor privado. Para execução do Pronatec, muitos recursos públicos foram transferidos para o Sistema “S”²⁴ e outras instituições privadas. Outro ponto de discordância era o fato do programa oferecer cursos de curta duração (carga horária mínima de 160h), que objetivavam formar mão de obra para o mercado de trabalho de modo aligeirado e desarticulado da educação básica (Di Pierro; Haddad, 2015).

Em 2016 aconteceu na capital federal brasileira a CONFINTEA+6, com o título de “Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil”. A proposta do seminário era discutir sobre os avanços nas políticas públicas em educação formal de jovens, adultos. O evento reuniu cerca de 600 pessoas de 23 países, entre os dias 25 a 27 de abril de 2016, e teve a participação de organizações não governamentais, sociedade civil e representantes oficiais dos governos.

²³ Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

²⁴ O “Sistema S” é um conjunto de instituições administradas por empresários(as) voltada para a formação profissional assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica Compõem o Sistema S: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Sena), Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sesta/Senta), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Escopo) e Serviço Social da Indústria (Sesi).

As avaliações geradas a partir das recomendações feitas durante a VI CONFINTEA apontaram ainda para necessidades primárias e essenciais para a qualidade da educação de adultos, o MEC reconheceu a necessidade de se promover a formação inicial de educadores específica para atuar com turmas de EJA e que esta formação seja fundada nos princípios da educação popular, na formação profissional, na promoção de uma educação de qualidade social, além de outros pontos que o MEC considerou importantes para a formação de professores, como tecnologias da comunicação e informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida. Outro ponto destacado foi a necessidade de ampliação do financiamento para a EJA, considerando que a modalidade possui características específicas e necessita de tratamento diferenciado (Brasil, 2016b).

Para além das discussões em torno da educação de jovens e adultos, a CONFINTEA+6 foi marcada por clima de grande tensão. Isto porque o país estava vivendo um clima de “pós dia 17 de abril”. Foi no dia 17 de abril que parlamentares aceitaram o pedido de abertura de processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff²⁵. Durante a conferência, os membros da equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECADI viviam um clima de despedida. A possibilidade de aceitação do afastamento da presidenta gerou um grande clima de aflição nos membros do governo federal, que fez com que Dilma não comparecesse ao evento, apesar de seu pronunciamento estar na programação da conferência. Barbosa (2019) ainda ressalta que os integrantes dos movimentos organizados, a todo momento gritavam palavras de ordem como “vai ter luta!”, “Não vai ter golpe!” Como forma de manifestação contrária ao golpe que estava em curso.

Teve golpe, sim. Como já mencionado, o Golpe de 2016 contra a democracia garantiu um grande retrocesso para o nosso país, na educação e em especial para a EJA, pois o desmonte das políticas públicas conquistadas por meio das lutas dos populares e da comunidade científica tornaram-se cada vez mais constantes. De fato, com a posse definitiva no cargo de Presidente da República no dia 31 de agosto de 2016, Michel Miguel Elias Temer foi responsável por uma série de retrocessos para todos os setores. No Governo Temer, foi aprovada a Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que ficou conhecida como “PEC do fim do

²⁵ É válido ressaltar que desde o início do segundo mandato do governo Dilma Rousseff (2015-2016), a Presidente encontrou dificuldades políticas para se manter no governo. No ano de 2016 a Presidente sofreu um golpe orquestrado por uma farsa parlamentar-judicial que pôs fim ao mandato que já enfrentava problemas desde 2015. O seu afastamento teve o apoio do Congresso Nacional e setores do Judiciário, associados à Polícia Federal completamente partidarizada e com a expressiva manipulação da grande mídia burguesa. O golpe não prejudicou somente o governo eleito, mas todo o Brasil, e o país foi levado para uma crise econômica e política que perdura até o momento (Braz, 2017).

Mundo”. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) restringiu os gastos do governo na saúde e educação por vinte anos. A Emenda impactou diretamente na efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE²⁶) (Brasil, 2014).

Temer finalizou o seu mandato passando o cargo para Jair Messias Bolsonaro, que foi eleito no ano de 2019, apesar de seu currículo. E como era esperado, os ataques à educação só aumentaram. ²⁷Silva et al (2020) apontam que o governo de Bolsonaro desde o seu início se mostrou contrário aos princípios políticos e pedagógicos defendidos pela classe trabalhadora. Uma das primeiras atitudes do governo foi extinguir a SECADI, responsável por criar e implementar políticas de inclusão social e educacional para a população que ficou à margem das ações do Estado por longo período na história.

No lugar da SECADI foram criadas duas secretarias: Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp). Por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, foi atribuída à Secretaria de Educação Básica (SEB) a responsabilidade com a EJA (Brasil, 2019a). O governo entendeu que se a SEB é capaz de produzir, em parceria com os municípios e Estados, políticas públicas para o ensino regular, ela também é capaz de coordenar a EJA²⁸. Portanto, a EJA ficou sem uma secretaria especializada para cuidar das suas especificidades. O país ainda amarga altos índices de analfabetismo. Cerca de 11 milhões de pessoas, um total de 6,6% da população com 15 anos ou mais não sabem ler ou escrever um bilhete (IBGE, 2019). Mesmo com os dados alarmantes, o governo federal fez em 2019 o menor investimento da década para a modalidade²⁹.

Em meio a esta crise política, no campo da educação, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a discussão acerca da elaboração da BNCC foi iniciada desde o governo Dilma. A normativa tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens necessárias a serem desenvolvidas durante as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017). A construção desse documento foi desenhada desde a Constituição de Federal (Brasil,

²⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

²⁷ Desde o início do seu mandato, Bolsonaro realizou inúmeros ataques à educação. Além do desmonte das políticas públicas educacionais por meio dos cortes de recursos, o Presidente vem fazendo afirmações inverídicas e sem provas com o intuito de difamar as instituições de ensino superior e os profissionais que nela trabalham. Desde a sua campanha, Bolsonaro e seus apoiadores buscam invalidar o legado deixado por Paulo Freire para a educação. Destacamos que Freire foi declarado no ano de 2012, durante o governo de Dilma Rousseff, o Patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei 12.612.

²⁸ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao> Acesso em: 22/10/21

²⁹ <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835> Acesso em: 22/10/2021

1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), mas somente em 2015 aconteceu a concretização de um currículo nacional. Desde então, a base passou por três versões, sendo a primeira e a segunda ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff, respectivamente nos anos de 2015 e 2016. A normativa vigente foi homologada no governo Temer em dezembro de 2017.

Estudiosos como Freitas, Silva e Leite (2018) afirmam que a construção dessa normativa foi marcada por processos “controversos que pouco envolveram os professores e estudantes que vivenciarão e experimentarão os desdobramentos dessa proposição”. Dentre elas, estão, por exemplo, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho.

Grupos conservadores, baseados em uma ideologia neoliberal, apresentam a iniciativa privada como a única com condições de gerir a educação. A BNCC é defendida por estes grupos como igualdade de oportunidades para todos, pois alunos e alunas das escolas públicas por meio de um currículo nacional terão condições de competir com estudantes de escolas particulares. Sobre isso, Freitas pondera que:

As políticas educacionais de cunho conservador e neoliberal que se têm mostrado hegemônicas nas redes públicas de educação, nesta segunda década do século XXI, no Brasil, parecem ser adotadas mais por uma imposição política e econômica, do que por evidências empíricas de que elas resolveriam os problemas educacionais brasileiros (Freitas, 2012).

Esses projetos educacionais são “vendidos” como receitas, soluções para todos os problemas da educação do Brasil, mas contrapondo ao ideário de educação de qualidade, essas propostas não apresentam comprovações que poderiam ser capazes de resolver questões tão complexas como as que estão presentes em nossas escolas. Além disso, parecem desconsiderar que os estudantes e as instituições de ensino estão dentro de um contexto histórico, social, cultural e econômico e certamente essas questões influem no sucesso ou no fracasso escolar.

Além disso, Zanotto e Sandri (2018, p.138) afirmam que as orientações contidas na normativa estão baseadas em uma política de controle. A BNCC “[...] é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos”. Desse modo, por meio da padronização do currículo e das orientações para o desenvolvimento do trabalho dos gestores docentes que estão contidas na normativa, compreendemos que ela colabora para os desenvolvimentos de práticas pouco reflexivas, fragmentadas, que implicam prejuízos para a autonomia didático-pedagógica existente nas instituições de ensino.

Quanto à EJA, nenhuma das três versões da BNCC trata especificamente das suas

características . Os textos da normativa apresentados não discutem a modalidade, não consideram a diversidade dos estudantes que buscam as EJA. Castelli Jr (t.d.) aponta que seria relevante que o referido documento realizasse uma reflexão sobre as necessidades pedagógicas dos alunos e alunas da EJA, considerando a realidade e as experiências já vivenciadas por esses estudantes. Além disso, a base deveria orientar qual

tipo de currículos seria o mais adequado para aqueles educandos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade considerada própria.

Ao não mencionar as características da EJA, a BNCC deixa subentendido que a modalidade não tem espaço na BNCC, mesmo a modalidade fazendo parte da educação básica. É de consentimento dos pesquisadores e professores da EJA que a BNCC não contempla a EJA. Pelo contrário, a normativa, ao não considerar as especificidades da modalidade, coloca a EJA no mesmo patamar das demais etapas da educação básica, no sentido de que as atividades aplicadas nas turmas de ensino regular podem ser devidamente aplicadas à EJA. A referida modalidade deve ter diretrizes curriculares próprias, que estejam de acordo com as demandas apresentadas pelos alunos e alunas que buscam estas turmas.

Mesmo sem considerar as questões relativas à EJA, o alinhamento da EJA à BNCC foi aprovado no ano de 2021, por meio da Resolução nº1, de 28 de maio de 2021. A referida Resolução institui Diretrizes Operacionais para a EJA no que se refere ao alinhamento da modalidade à Política Nacional de Alfabetização (PNA), a BNCC, e a sua oferta no modo a distância. No Art. 1º, a Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2021).

A iniciativa foi rejeitada por associações e instituições ligadas diretamente à luta por melhorias na modalidade. Uma das desaprovações ao documento foi realizada pelo Fórum EJA Brasil³⁰. Este coletivo considerou que o documento tem caráter utilitarista, além de não mencionar as metas 8 e 9 no Plano Nacional de Educação (PNE 31 2014/2024). Além do Fórum, a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também se manifestou de forma contrária à consulta pública feita em razão do alinhamento da EJA a BNCC³², uma das motivações diz respeito à compreensão do grupo de que o documento

³⁰ <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Of%C3%ADcio%20CNE%2012-2020.pdf> O Fórum EJA é uma associação é um coletivo dedicado à defesa dos direitos humanos à educação de trabalhadores jovens, adultos e idosos, é uma instituição autônoma e suprapartidária.

³¹ Essas metas tratam respectivamente de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo e elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

³² <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>

obedece às imposições das reformas de cunho neoliberal, que objetivam transformar os processos educacionais em uma racionalidade utilitarista, de mero fortalecimento do mercado. Cabe aqui salientarmos que nesse período a formação de professores (as) para atuar na Educação Básica já estava alinhada à BNCC, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A referida normativa define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Assim como a BNCC, a Resolução não considera as especificidades da EJA.(Brasil, 2019b)

É válido ressaltar que as discussões em torno do alinhamento da EJA a BNCC foram realizadas durante uma problemática de crise sanitária pandêmica, que envolveu quase todos os países do mundo, visto que em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde - OMS anunciou a pandemia,³³ em razão da COVID 19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov 2). Nesse contexto, as aulas e demais atividades laborais formais ao redor do mundo passaram a acontecer de forma remota. No Brasil, não foi diferente: o ensino remoto emergencial foi decretado por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b). A normativa versava sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia e orientava que cada instituição de ensino definisse as metodologias adequadas para essa adaptação ao ensino remoto.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que para a EJA as atividades escolares devessem ser realizadas em harmonia com a rotina de estudos e de trabalho (Brasil, 2020a). O ensino remoto trouxe grandes dificuldades para discentes e docentes, especialmente para os alunos e alunas da EJA, que em sua maioria não dispunham de capital econômico e cultural e por isso demonstraram dificuldades de acesso à internet, carência de aparelhos tecnológicos de qualidade e, além dessa dificuldade, o manuseio desses aparelhos se mostrou problemático, principalmente os mais idosos e os analfabetos. Esses empecilhos também foram impostos aos docentes, que de forma inesperada tiveram que aprender a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)³⁴, requeridas para ministrarem as aulas.

Aliada à questão mencionada, ainda houve o veto do Presidente Bolsonaro ao Projeto de Lei- PL 3477/20 que visava beneficiar estudantes pertencentes a famílias inscritas no

³³ Inicialmente, as medidas tomadas para o controle da propagação do vírus envolviam o distanciamento social e outras medidas como a higiene pessoal, uso de máscaras e não aglomeração em ambientes fechados, por isso, muitas atividades foram suspensas ou adaptadas.

³⁴ Como, por exemplo, Google Meet, YouTube, Whatsapp.

Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e os matriculados em escolas de comunidades indígenas e quilombolas com acesso à internet. Os professores, atuantes em qualquer etapa da educação básica também seriam beneficiados. O Presidente Jair Messias Bolsonaro vetou integralmente a PL, alegando que o projeto não especifica questões técnicas referentes aos recursos utilizados para a sua implementação³⁵.

O veto do presidente causou grande comoção na população, uma vez que a PL tinha grande importância para que os alunos e alunas de baixa renda pudessem dar continuidade aos seus estudos. Ademais, a crise sanitária resultou também em uma grave crise econômica, pois muitas pessoas perderam os seus empregos, dificultando com que as pessoas tivessem condições de pagar pelo serviço de internet. O veto de Bolsonaro foi rejeitado⁴² pelo Congresso Nacional e somente em junho de 2021, 15 meses após o decreto que institui o ensino emergencial, os estudantes brasileiros da educação básica puderam ter acesso à internet proveniente dos recursos do governo federal.

Podemos compreender que a EJA passou por dois grandes desafios. O primeiro deles, no campo do currículo, em que o seu alinhamento com a BNCC reforça um modelo de educação para os jovens e adultos de caráter generalista, distante dos interesses dos homens e mulheres trabalhadores que buscam essa modalidade. Ao contrário da filosofia freiriana, que defende uma educação para a liberdade, que respeite primordialmente os aspectos ontológicos.

Compreendemos que a BNCC, como já apresentado, serve aos interesses do mercado, visando formar mão de obra barata para atender as demandas econômicas, portanto, não colabora com os princípios da EP, que preza por uma educação humanizada, que valoriza os saberes produzidos pelas classes populares.

A segunda questão que vem se tornando um grande entrave para o desenvolvimento das atividades da EJA é a crise econômica e política que o país vem atravessando desde o Golpe de 2016. Desde então, a modalidade vem perdendo cada vez mais investimentos, os quais já eram escassos e vêm sendo ainda mais minimizados, ocasionando o sucateamento da EJA, dificultando o acesso e permanência dos estudantes e por consequência a redução dos ainda altos índices de analfabetismo no Brasil.

Somando a isso, a crise sanitária serviu para mostrar o quão grande é a desigualdade social. Na educação trouxe empecilhos para a permanência dos estudantes nas aulas, uma vez que grande parte desses estudantes não tinha condições financeiras para custear os equipamentos necessários para assistirem às aulas. Ademais, é nas turmas da EJA que

³⁵ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-do-presidente-da-republica-309292660> Acesso em: 23/10/21

encontramos os grupos mais vulneráveis: homens e mulheres, negros, trabalhadores, desempregados, os que mais foram afetados com a crise sanitária em razão das suas condições sociais e econômicas. De fato, é inegável que essas questões implicam consequências negativas, afetando os rumos da educação para jovens e adultos, induzindo a modalidade para caminhos distantes da perspectiva da educação de qualidade social.

Diante do exposto, surgem algumas inquietações. Em 2022, ocorreu a VII CONFINTEA, evento sediado no Marrocos, que se realizou após uma crise sanitária e econômica global. No Brasil, a esses desafios somaram-se também uma crise política e econômica. Embora tenha havido avanços significativos desde a I CONFINTEA, realizada no Canadá, os relatórios indicam que certos problemas persistem, como a questão do financiamento, que é essencial para a implementação eficaz das políticas educacionais.

Em 2022, após uma acirrada disputa eleitoral entre o então Presidente Jair Bolsonaro e o ex-Presidente Lula, no segundo turno Lula Inácio Lula foi eleito pela terceira vez Presidente da República, renovando, assim, a esperança de grande parte da população brasileira, que acredita em uma política de igualdade social. Um dos primeiros atos do Presidente Lula (2023) foi a autorização da reestruturação do MEC, a partir do Decreto de Nº 11.342 (Brasil, 2023), destacando-se neste a recriação da SECADI, que, como já mencionado, foi extinta pelo governo Bolsonaro.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NEOLIBERAL

A formação de professores no Brasil ao longo de sua história passou por diversas mudanças, que foram influenciadas por transformações econômicas e políticas que aconteceram no Brasil e no mundo. Para compreendermos esse processo, delimitamos as nossas discussões a partir da década de 1990. A década de 1990 ficou conhecida como “a década da educação”. Esse período foi marcado pela efervescência das ideias neoliberais como solução para as questões que surgiram com a crise do capitalismo a partir dos anos 70. Nesse contexto, a educação e conseqüentemente a formação destes são usadas de maneira estratégica para realização das reformas educativas aliadas ao ideário do capital.

Ratificamos que a década de 1990 foi marcada pela expansão dos ideais neoliberais no mundo. No que se refere às questões de trabalho, o neoliberalismo contribuiu para a flexibilização e precarização do emprego e trabalho. No campo educacional não foi diferente. Para os professores, esse cenário contribuiu para a desprofissionalização do magistério em todos os níveis de ensino. Saviani (2008) assevera que na década de 1990, as reformas

educativas foram caracterizadas pela redução dos gastos públicos, o aumento da participação das iniciativas privadas na educação pública e a valorização dos mecanismos do mercado e a concepção de formação de professores seguia por essa perspectiva.

Deste modo, a educação assume função estratégica no desenvolvimento e na implementação das políticas neoliberais. A Educação tecnicista, que exerceu um grande papel na década de 1970, se apresenta na década de 1990 em nova versão, com a necessidade de formar recursos humanos qualificados para atender as demandas do mercado competitivo. Nesse novo cenário, o que a educação proporcionava não era o acesso ao emprego, mas apenas o status de empregabilidade, ou seja, a escola prepara as pessoas para serem competitivas no mercado de trabalho, mas não garante que as mesmas possam conquistar um emprego (Saviani, 2008).

No Brasil, algumas reformas educativas aconteceram a partir desse período, influenciadas por documentos construídos no âmbito internacional, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e que acabou se tornando uma grande referência para as políticas educacionais dos países latinos e do Caribe. Este documento buscou prioritariamente discutir a educação básica, o seu papel e como ela pode ser desenvolvida. O documento também ratificou a necessidade do envolvimento da sociedade civil no compartilhamento de suas responsabilidades.

Seguindo a premissa mencionada e o ideário neoliberal, em 1996, o Relatório Jacques Delors publicado pela UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” apontava para a necessidade de se pensar na educação ao longo da vida para atender as demandas do mundo contemporâneo. Saviani (2008) afirma que essas questões já haviam sido discutidas há muito tempo, mas ao longo do Relatório vêm sendo explicitadas com maior intensidade, enfatizando que o papel da escola é ensinar cada vez mais o gosto por aprender a aprender. Essas orientações foram assumidas como políticas de Estado nos Parâmetros³⁶ Curriculares Nacionais (PCN’s) trazendo a necessidade de capacitar os estudantes para adquirir novas formas de aprendizagens, pois o mercado de trabalho exige a busca pelo aprender a aprender de maneira contínua.

Em consonância com a tendência neoliberal, outras políticas educacionais nacionais tiveram sua construção influenciada, como por exemplo, a LDB Nº 9394/96 (Brasil, 1996). Brzezinski (2002) reflete que, apesar do discurso oficial e da preocupação do mercado com educação básica, a educação sofreu forte desvalorização social e econômica,

³⁶Documento referência para elaboração de currículo da escola de todo o Brasil.

especialmente no que se refere aos profissionais da educação e do ensino superior. Os profissionais da educação e os cursos de formação foram apontados como setor improdutivo, que deveria urgentemente ser privatizado para que fosse aumentada a sua capacidade de produção e competitividade.

Todas as essas questões eram abordadas de maneira muito simplista pelo governo, enfraquecendo a luta dos profissionais do magistério e desvalorizando a formação inicial. Tais críticas eram realizadas sem considerar importantes fatores, como as condições de trabalho, desvalorização social e econômica da profissão que podem influenciar diretamente na prática profissional. Foi nesse contexto que a LDB foi sancionada, em meio a muitas contradições e a influência do pensamento neoliberal na política nacional.

Nessa conjuntura, seguindo essa lógica do mercado, outras ações concorreram para a efetivação de uma série de reformas administrativas, que aconteceram especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1º e 2º mandatos, de 1994 a 1997 e 1998 a 2002), que impactaram na reorganização administrativa do Estado, estabelecendo limite de gastos com o funcionalismo, promovendo alterações no Regime Jurídico e introduzindo o princípio da eficiência entre os fundamentos do direito administrativo³⁷. Isso serviu para estabelecer orientações para restrição orçamentária e de otimização das políticas públicas. Além disso, aconteceu a criação do FUNDEF³⁸ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) por meio da EC 14/96 e da Lei 9.424/96.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por um período de expansão das ideias neoliberais na educação, caracterizadas por uma concepção hegemônica de formação. Com a mudança de governo em 2003, teve início uma administração popular que trouxe consigo uma nova perspectiva de gestão pública, alicerçada em uma visão progressista. Sob a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), durante os dois mandatos de 2003 a 2010, o Brasil vivenciou importantes transformações que impulsionaram o desenvolvimento social e econômico de grupos historicamente marginalizados.

Influenciado por outros países da América Latina, que conseguiram eleger outras formas de governos diferentes do modelo hegemônico neoliberal, o Brasil, com a eleição de Lula alcançou grandes avanços na promoção da justiça social e educativa, especialmente no

³⁷ Essas mudanças ocorreram por meio das Emendas Constitucionais N^{os} 19 e 20/98, representaram importantes mudanças legislativas. Foram estabelecidos parâmetros de restrição orçamentária e de otimização das políticas públicas, sendo o princípio da eficiência inserido na Carta Magna.

³⁸ O FUNDEF foi aprovado, em setembro de 1996, por intermédio da EC n^o 14, gerando fortes expectativas por parte da comunidade educacional, sobretudo quanto à elevação do padrão de atendimento no ensino fundamental e à valorização dos docentes desse nível de ensino

que se refere a políticas de caráter indentitário, contribuíram para a valorização dos saberes dos povos originários (Oliveira, 2018). Apesar das renovações, especialmente no que diz respeito à educação, esse modelo de governo não foi capaz de extinguir a ideia de progresso educacional está associado uma gestão que controla e padroniza as práticas educativas.

Segundo Monteiro (2020), o governo petista teve uma política educacional pendular e ambígua, pois ao mesmo tempo que promoveu grande iniciativas de combate às desigualdades sociais, a exemplo do Programa Bolsa Família, Programa Mais Educação que favoreceram grupos que por muito tempo foram colocados à margem da sociedade também houve o aumento do controle educacional por meio do sistema de avaliação iniciado no governo anterior FHC na Educação Básica e Ensino Superior. Essas contradições se mantiveram no mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011- 2016) com o aumento da participação do setor privado nos programas de governo.

Na lógica do capital, o modelo de gestão eficiente é o da iniciativa privada. Esse modelo de educação está fundado nos valores do mercado, em que são considerados o controle e responsabilização da escola, por meio de fixação de metas, avaliações e padronização da educação (Freitas, 2016). Esse modelo de educação busca promover uma educação limitada, sem desenvolvimento crítico dos alunos e alunas, formando-os para atender as necessidades de trabalho, de modo que esse processo possa servir para a manutenção de uma classe sobre a outra, no caso a elite sobre a classe trabalhadora.

Monteiro (2020) destaca que nessa conjuntura a educação passa a cooperar para perpetuação do sistema capitalista, pois as pessoas são incentivadas a aprender qualquer coisa para se manterem competitivas e inseridas no mercado. O discurso hegemônico ensina que o indivíduo deve sempre buscar aprender algo novo, pois a capacidade de adaptação às mudanças sociais são o único patrimônio. A autora ainda ressalta que nessa perspectiva os sujeitos estão sempre buscando se adaptar ao mercado de trabalho por meio de uma formação aligeirada onde não são desenvolvidos um pensamento crítico.

De igual modo a cultura hegemônica compreende a formação dos educadores como instrumento para responder problemas práticos e imediatos, o que para Monteiro (2020) significa formar professores (as) para se adaptar às demandas ocasionadas pelas transformações sociais sem levar esses profissionais a fazerem uma reflexão sobre a complexidades acerca das questões apresentadas nos espaços escolares. Nesse sentido, o papel do (a) professor (a) é apenas realizar tarefas que lhes são dadas como receituários, não lhes é permitido participar do planejamento e fazer uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento.

Em contraposição a essa perspectiva, a educação contra- hegemônica está

fundamentada na concepção de educação como atividade humana, que tem como a finalidade a promoção dos indivíduos como sujeitos críticos e participativos. Ela nasce em contraposição ao poder hegemônico com a participação dos sujeitos dominados, que visam obter uma formação plena, que compreenda a educação como uma atividade social, política e econômica. “A educação não pode e nem deve ser neutra, mas, necessariamente precisa estar carregada de sentidos e valores que influenciam diretamente na vida humana” (Monteiro, p. 49, 2020).

Na esteira dessa lógica, compreendemos que a Educação no Brasil e conseqüentemente a formação dos educadores vem ao longo dos últimos anos recebendo uma forte influência da educação neoliberal. Como já discutido, esse modelo de educação colabora para a dominação de uma classe sobre a outra, por meio de uma educação aligeirada com pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento crítico dos (as) alunos (as) e professores (as). De certo que esse modelo de formação não é compatível com formação dos educadores (as) das turmas de EJA e EC, uma vez que ambas as modalidades têm papel de justiça social para com aqueles que ao longo da história foram colocados em posição de subalternização.

3.3 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL: AS ESCOLAS DO CAMPO COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A história da EC se fundamenta nas lutas dos trabalhadores rurais por uma política pública que ampare o desenvolvimento de uma educação *do* e *no* campo: “no”, pois o povo tem direito a receber uma educação de qualidade onde vive, e “do”, pois os sujeitos do campo têm o direito a uma educação pensada a partir de suas características e elaborada com a participação dos camponeses. Uma educação *dos* camponeses e não *para* os camponeses, construída considerando as especificidades desses sujeitos do campo, buscando a valorização da identidade camponesa.

Como já mencionado, a EC não é uma continuidade da ER. Esses dois modelos de educação são essencialmente diferentes. Podemos afirmar que a ER era uma extensão das escolas urbanas. No Brasil, o mesmo modelo de educação ofertada nos espaços urbanos também eram ministrados nos espaços rurais, mas com algumas contradições, as escolas localizadas nos espaços rurais não recebiam do estado a mesma atenção das instituições urbanas, e isso se tornava um dos fatores que contribuíam para o êxodo rural.³⁹Essas escolas não possuíam estrutura adequada, além de possuírem um déficit em relação ao quadro de professores (Antonio; Lucini, 2007).

³⁹ Êxodo rural é o processo de migração de pessoas da zona rural para a cidade.

A perspectiva do nosso estudo não é de nos aprofundarmos na história da ER no Brasil, mas de apresentarmos quais eram os seus objetivos e as diferenças encontradas em relação à EC. Sobre a história da ER, podemos encontrá-la amplamente discutida em estudos realizados por Mendonça (2005, 2007, 2016). Para melhor iluminar nossas leituras, pontuamos que o ensino na ER iniciou por volta de 1910 por meio da coordenação do Ministério da Agricultura. Ap princípio, o objetivo era proporcionar formação ao trabalhador rural egresso do processo de escravidão, dando condições para que estes sujeitos pudessem se adequar aos mecanismos de produção do mercado e se tornassem produtivos.

Desde então, a ER buscou, além de proporcionar o processo de alfabetização, a preparação dos trabalhadores do campo para atender as necessidades do mercado de trabalho. Araújo (2020) destaca que a ER foi marcada por dois movimentos, sendo que o primeiro deles aconteceu em meados dos anos 1930 a 1940, com o objetivo de manter os homens e mulheres na zona rural, visando diminuir o esvaziamento do campo e o inchaço das regiões urbanas. O segundo movimento aconteceu entre as décadas de 1950/1960, momento em que o país passava por um grande processo de industrialização, que gerou conseqüentemente uma alta demanda de mão de obra qualificada. A autora destaca que nos dois movimentos a educação serviu como instrumento de poder das classes dominantes, subordinando os trabalhadores do campo aos interesses do capital.

Foi também no período de 1950/1960 que surgiram projetos voltados para a educação dos camponeses, os quais, conforme destaca Mendonça (2016), envolveram diversos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos. A autora aponta que essas iniciativas podem ser compreendidas a partir de duas perspectivas. A primeira se refere à educação voltada para as comunidades agrícolas, que visava, cada vez mais, uma formação profissional. Ao mesmo tempo, a Educação Rural (ER) teve seu papel redefinido, o que Mendonça chama de "tríplice papel". Esse papel envolvia: a mobilização da força de trabalho camponesa, a neutralização dos conflitos sociais nas áreas rurais e a qualificação dos trabalhadores, com ênfase no trabalho manual em detrimento da formação intelectual.

Durante a década de 1960 surgiram no campo e na cidade diversas iniciativas que favoreceram a educação das classes populares, relacionadas aos movimentos de EP, que buscavam uma educação que valorizasse os saberes produzidos pelo povo. Este período de ascensão da EP teve forte participação dos movimentos sociais, os quais, por sua vez, foram fortemente influenciados pelo pensamento do educador Paulo Freire. Esse movimento fortaleceu tanto a luta contra o analfabetismo como na formação crítica dos trabalhadores, mas como já mencionado anteriormente, após o Golpe de 1964, os movimentos populares foram

considerados subversivos, resultando na extinção quase total das suas atividades.

No Regime Militar prevaleceu uma educação voltada para os interesses do mercado, privilegiando uma formação acrítica em prol da manutenção do *status quo*. As propostas de educação voltadas sobretudo para educação de adultos não obtiveram resultados favoráveis e só contribuíram para reforçar uma visão negativa daqueles que não tiveram a oportunidade de passar por um processo de escolarização. No campo, existiam outros agravantes devido às próprias condições estruturais e metodológicas das escolas, pois na zona rural não havia escolas suficientes para toda a população, sendo que muitas pessoas precisavam se deslocar de longas distâncias para estudarem. Além disso, as propostas pedagógicas das escolas rurais seguiam uma concepção “urbanocêntrica”, ou seja, tomando os grandes centros urbanos como referenciais de desenvolvimento (Torres; Simões, 2011).

Compreendemos que traçar o perfil da ER e da EC é relevante, pois essas duas concepções de educação são distintas e, como salientaram Torres e Simões (2011), a EC não é um encadeamento da ER. A fim de apresentar essas diferenças, elaboramos um quadro baseado em estudos realizados por Fernandes (2006), Oliveira (2013), Souza (2018). O quadro a seguir possibilita melhor distinção entre as duas mencionadas educações.

Quadro 3 - Educação do Campo x Educação Rural

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais.	Vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário.
O desenvolvimento e a educação tornam-se indissociáveis.	O desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado.
Compreende o Campo como um território, onde a Educação é pensada para o seu desenvolvimento.	Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.
Projeto pedagógico construído de acordo com a realidade do campo	Pacote educacional “urbanocêntrico”

Escola interativa com a comunidade	Escola isolada em relação à comunidade
Relacionada com o mundo do trabalho camponês e sua vida	Desvinculada do mundo do trabalho camponês e da sua vida
Articulação entre os saberes populares e científico a partir de pedagogias próprias pensadas e construídas com e pelos camponeses	Desconsidera os saberes dos educandos com a imposição do conhecimento dito verdadeiro.
Relação dialógica entre alunos (as) e professores (as), incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional dos professores.	Relação professor-aluno impositiva, educação bancária, distante da realidade do aluno.
Construção de Diretrizes nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes complementares (2008).	Participação do setor privado na produção de materiais didáticos encaminhados às escolas, via convênio com as prefeituras e secretarias de educação.

Fonte: Fernandes (2006), Oliveira (2013), Souza (2018)

Observamos que na EC os alunos e alunas são protagonistas do processo educacional. A, a educação é feita por eles (as) e com eles (as), ao contrário da ER, em que a classe trabalhadora é vista como subalterna diante do capitalismo na sociedade.

A EC trouxe uma nova visão sobre a população campesina que até então era vista como subdesenvolvida, com uma cultura inferior em relação à cultura urbana. Arroyo (2014) reflete que toda pedagogia que não busque ultrapassar essas ideias inferiorizantes sobre os diferentes que estão enraizadas na história política, cultural e pedagógica de nosso país são antipedagógicas. Ou seja, estão apenas contribuindo para o processo de subalternização de uma classe em favor da outra.

Para o pensamento crítico e movimentos sociais, a proposta pedagógica da ERé considerada como inferiorizante e, nesse sentido, os movimentos sociais têm contribuído para repensarmos sobre esses processos de desumanização aos quais foram submetidas as classes populares. Os movimentos em suas inúmeras ações têm buscando reconfigurar os sistemas educacionais que mais excluem do que acolhem os “diferentes”, trazendo uma nova perspectiva para os homens e mulheres do campo, por meio de uma educação que valorize o conhecimento socialmente construído por esses coletivos (Arroyo, 2014). E é dentro dessa lógica que surge a EC. Trata-se de uma nova concepção sobre a educação para os campesinos. A EC é a expressão da luta dos trabalhadores por uma educação de qualidade social, o inverso da visão do camponês como sujeito atrasado.

Os sujeitos sociais do campo são identificados como os agricultores, pescadores, assalariados rurais, posseiros, caiçaras, caboclos, arrendatários, acampados, assentados, pequenos proprietários, povos das florestas, etnias indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, dentre outros (Brasil, 2010). A EC busca ensinar esses sujeitos que trabalham e vivem no campo, para que se empoderem e assumam a condição de protagonistas⁴⁰ de seus destinos. Estes grupos que vivem no campo compõem grande parte da população brasileira. Cada um desses grupos possui relações sociais específicas que compõem a sua identidade.

A luta por uma educação *do e no* campo estreita as reivindicações por melhores condições de vida no campo. A escola no campo requer um projeto pedagógico que colabore para o desenvolvimento pleno da comunidade escolar, que compreenda que os indivíduos se humanizam ou se desumanizam em razão das condições que lhes são impostas. Nesse aspecto, o espaço escolar precisa ser um lugar de reflexão da história e da realidade desses grupos. As instituições escolares além de serem um espaço de aprendizagem formal, podem ser também um espaço de emancipação dos sujeitos (Caldart, 2002).

⁴⁰Protagonismo como ações coletivas construídas pelos participantes por meio do envolvimento com a comunidade com fins de construção de autonomia. Por conseguinte, esse formato de intervenção coletiva não se caracteriza como instrumento promotor de lideranças individualizadas. Ao contrário, requer promover participação e cooperação social.

O reconhecimento da importância desse modelo de educação feita pelo povo parte da luta dos movimentos organizados, que buscam uma educação mais humana, capaz de compreender as especificidades dos sujeitos que a buscam. Sobre isso, Arroyo reflete que:

Essas aprendizagens que vêm dos movimentos sociais, sobretudo das mulheres e de tantos outros mestres estão levando a reconhecer que uma das funções sociais primeiras da escola é ser humana, espaço de um viver digno, justo, humano, espaço de cuidar da vida, se pretende ser espaço de aprender e de educar. De formação humana. De formar a cidadania. A escola no imaginário popular é vista como uma passagem de não trabalho, do trabalho precário, do mal viver menos indigno. Viver é preciso. Só aqueles coletivos que desde crianças vivenciaram tão prejudicado viver têm lucidez para buscar na escola, no diploma essa passagem do mal- viver para um digno viver. Lucidez com que os movimentos sociais lutam por escola, universidade. Por recuperar o sentido mais radical da pedagogia (Arroyo, 2014, p. 254).

Com isso, podemos inferir que a escola do campo é um lugar de transformação para a comunidade, espaço onde aqueles que até outrora eram considerados atrasados, não humanos, ao terem acesso a uma educação para liberdade, se identificam como pessoas detentoras de direitos por uma vida digna. Caldart (2002) aponta que esse projeto de educação apresentado pelos trabalhadores do campo encontra consonância na *Pedagogia do Oprimido*, no pensamento de que são os oprimidos os sujeitos da sua própria libertação. Paulo Freire (2020) afirma que nenhuma educação que busque a liberdade pode se distanciar dos oprimidos, fazer deles sujeitos desumanizados, passíveis de humanização, moldáveis aos padrões dos opressores. Os oprimidos é que devem ser sujeitos de sua própria educação.

Ao passo que a população do campo exige ser reconhecida como sujeitos políticos protagonistas de sua história de libertação, exige também um novo modelo de educação. E a EC é para esses grupos um novo modo de pensar o campo. A EC compreende o espaço rural como um lugar de desenvolvimento, como um espaço de tensões políticas e sociais que devem ser levados para o seio das escolas do campo. A EC tendo os seus princípios vinculados à EP traz na sua essência a organização dos movimentos sociais que fortalecem a luta por um campo com uma educação de qualidade social, que trabalhe na construção de uma formação que valorize a identidade da população camponesa.

Apresentaremos a seguir o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, executada pelo governo federal, com o objetivo de fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

3.3.1 O PRONERA como política pública para transformação social camponesa.

Falar sobre a EC requer nos conectarmos com a história do PRONERA, reconhecendo os aspectos que serviram de base para a construção da atual política nacional para a EC. O PRONERA é uma política pública resultado da luta de homens e mulheres do campo pelo direito a uma educação pública que atendesse as necessidades dos camponeses.

De acordo com Melo (2018b), a primeira base de suporte do tripé ⁴¹do PRONERA é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST, que já na década de 1980 constatou que as escolas localizadas nos assentamentos rurais não atendiam às demandas da população camponesa. A partir disso, o MST, que já lutava por terra, também passou a reivindicar por uma educação alinhada aos princípios da EP como forma de superar o modelo tradicional no qual era imposto às comunidades rurais. A autora aponta que no ano de 1987 aconteceu o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, com o tema “o que queremos com as escolas dos assentamentos/acampamentos”. O evento aconteceu na cidade de São Mateus no estado do Espírito Santo. A partir desse momento, se consolida a luta do MST pela educação. Surge também nessa circunstância a consciência de que a luta não seria apenas pela criação de novas escolas no campo, mas por um novo modelo de educação.

O programa surgiu no ano de 1998, objetivando garantir o acesso e a permanência ao processo de escolarização para milhares de jovens e adultos trabalhadores rurais. Ao passarem pelo programa, os alunos e alunas tornam-se capazes de refletir sobre a suas identidades e também de produzir nas suas comunidades um espaço de transformação e de enfrentamento ao modelo capitalista que tanto marginaliza a cultura dos “diferentes”. Para essa população, o PRONERA representa um instrumento de empoderamento, que se utiliza da educação como eolpara formar coletivos conscientes do seu papel na transformação da realidade onde vivem.

A década de 1990 foi iniciada pela gestão de Fernando Collor de Melo, quando o Brasil entrou em uma grave crise econômica. Organizações estudantis e sociedade civil protestaram contra o governo e Collor de Melo foi afastado da presidência dois anos depois do início de seu mandato, após um processo *impeachment*. Após esse fato, foi implantado o Plano Real, que surgiu como uma esperança para retomada da economia brasileira. FHC assume a presidência do país no ano de 1995 e é nessa mesma década que é possível notar um grande crescimento da organização dos coletivos em prol dos direitos dos cidadãos. As reivindicações se tornaram cada vez mais habituais e algumas demandas sociais foram conquistadas (Rego, 2011)

⁴¹O tripé de sustentação de apoio ao surgimento e manutenção do PRONERA são os movimentos sociais, instituições de ensino e o INCRA.

No ano de 1997 foi organizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (ENERA). O encontro aconteceu na Universidade de Brasília (UnB), organizado pela UnB, MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos 24 Bispos do Brasil (CNBB).

Durante o I ENERA, o MST ressaltou em um manifesto⁴² que o nosso país estava vivendo uma encruzilhada histórica. E que se de um lado existia um projeto capitalista destruidor da nação e só contribuía para a segregação social, do outro lado havia uma grande possibilidade de organização popular por um novo projeto nacional. Por meio desse manifesto, o movimento convidou toda a classe trabalhadora para tomar uma posição de enfrentamento na luta pelos direitos a uma educação de qualidade social para a população do campo, uma educação que se ocupa da formação humana, baseado no princípio democrático, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

Em 1998, o mesmo grupo promotor do I ENERA promoveu no estado de Goiás a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, dando origem à Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. No texto preparatório para a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Fernandes, Cerilolli e Caldart (2011) ressaltam que o primeiro desafio era compreender de fato qual era a educação que estava sendo ofertada no campo e qual era a sua concepção. Uma educação do campo deveria ser construída tomando como referência as questões culturais e políticas, a fim de formar sujeitos ativos na comunidade onde vivem. Os autores ratificam que não bastava ter escolas no campo; era essencial construir escolas do campo com projetos político-pedagógicos associados às causas dos povos camponeses.

Nessa mesma década, o Brasil passava por intensos conflitos agrários que resultaram em dois grandes massacres, sendo que o primeiro aconteceu em 1995, quando 12 pessoas foram assassinadas em Rondônia, tragédia que ficou conhecida como “Massacre de Corumbiara”. Meses depois, 19 sem-terras foram mortos no massacre de Eldorado de Carajás, em abril de 1996. Após esses trágicos acontecimentos, o então presidente FHC criou o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, para o qual foi nomeado Raul Jungmann como ministro (Melo, 2016).

O novo ministério, juntamente com o Conselho de Reitores das Universidades

⁴² <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>

Brasileiras (CRUB), realizou um trabalho em conjunto na intenção de responder às questões apresentadas pelos movimentos sociais. Após inúmeras discussões, foi criado o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária e decidiu-se realizar o Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil. O Censo foi realizado por meio da parceria das universidades e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apontando índices alarmantes a respeito do nível de escolaridade das comunidades rurais (Melo, 2018a).

A partir de então, por força das lutas dos movimentos sociais e a sua atuação conjunta com as universidades e o Governo Federal, foi implementado o PRONERA. Em suma, o programa é uma política pública de Educação do Campo realizada em espaços da Reforma Agrária pelo Estado, em parceria com instituições diversas, movimentos sociais e trabalhadores do campo, em benefício da qualificação da população camponesa visando ao fortalecimento da Reforma Agrária. O objetivo do programa é promover o fortalecimento da cultura camponesa em todos os seus aspectos, visando contribuir para desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos projetos organizados pelo programa.

Desde a sua criação, uma das marcas do programa é o enfrentamento ao analfabetismo. Nos primeiros quatro anos de sua existência, cerca de 90% do seu atendimento esteve voltado para EJA, pois era entre os assentados rurais que se concentravam as menores taxas de escolarização. Ao longo de sua história, o PRONERA vem desenvolvendo diversos programas de alfabetização, especialmente na região Nordeste, que até hoje é a região que concentra os maiores índices de analfabetismo (Melo, 2018a; Rego, 2011).

Além dos projetos de alfabetização, o programa dá apoio para o desenvolvimento de projetos nas seguintes áreas:

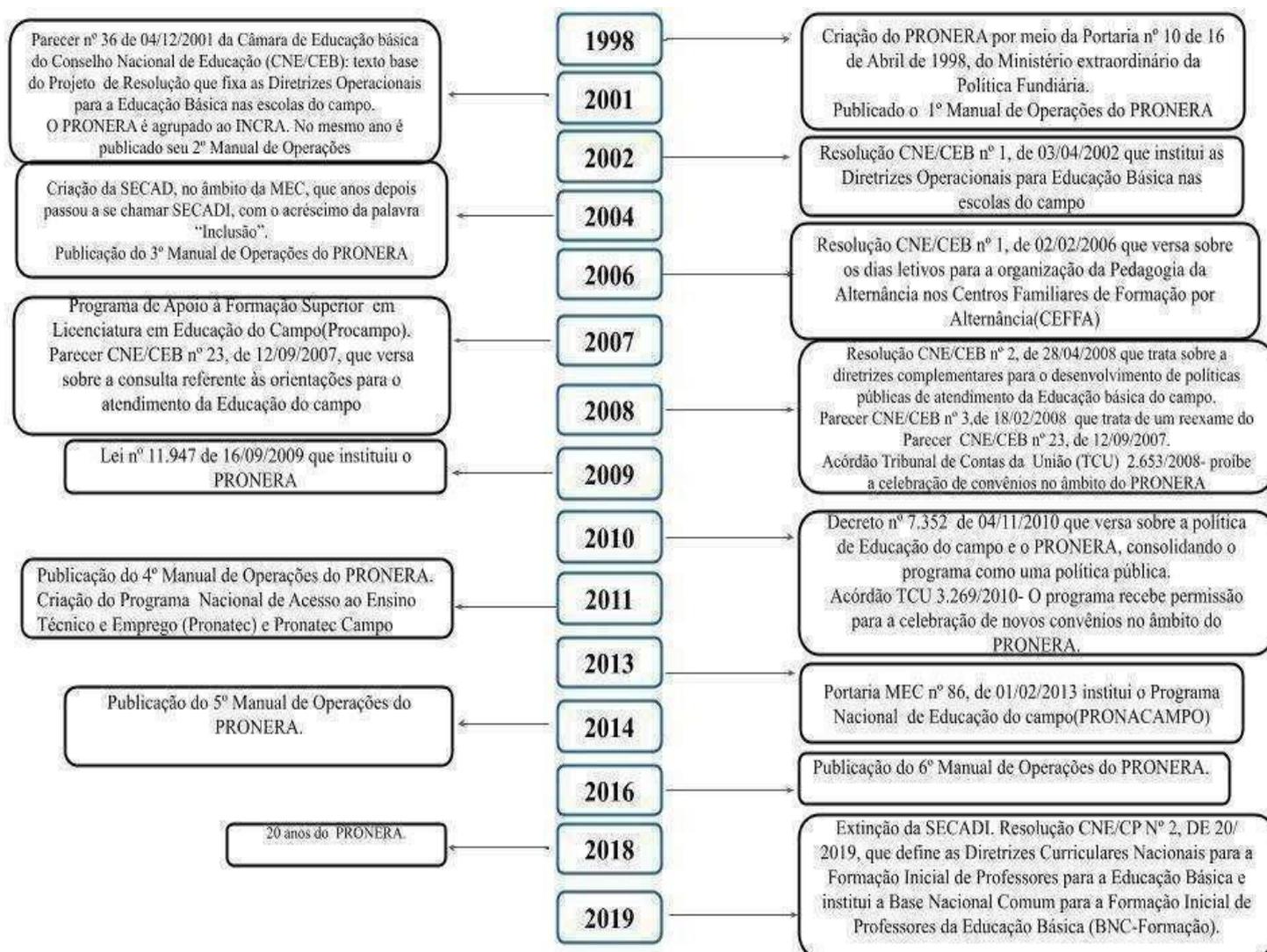
I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - capacitação e escolaridade de educadores; IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciatura e de cursos de pós-graduação; V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (Brasil, 2010).

Apesar de sua criação ter sido no ano de 1998, o programa tornou-se reconhecido normativamente como Política Pública somente a partir do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. O decreto se

apresenta como um avanço ao PRONERA, pois confere programa status de política permanente. Isto significa a garantia da continuidade do programa independentemente do governo (Brasil, 2010).

A EC do campo é construída na prática, no cotidiano das lutas dos movimentos sustentadas pelo tripé que formam o PRONERA, somente para depois se tornar um conceito e conseqüentemente uma Política Nacional. Desde a sua criação o PRONERA vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas públicas educacionais, se consolidando como um instrumento necessário para a formação plena do povo camponês. Apresentamos a seguir uma linha do tempo com as normativas que marcaram a história do PRONERA e a EC. Os destaques apresentados foram realizados com base em estudos realizados por Melo (2016, 2018a, 2018b), Brasil (2019)

Quadro 4 - Linha do tempo como marcos referenciais do PRONERA e EC



Fonte: Melo (2016, 2018a, 2018b), Brasil (2019)

É válido ressaltar que também houve retrocessos, o mais recente deles se relaciona com os desmontes que a educação vem passando desde o Golpe de 2016. De lá para cá, a EC do campo, além da grande redução no investimento, ainda perdeu o amparo da SECADI, que era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, EJA, EC, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. A secretaria teve o seu fim decretado pelo então Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Para além disso, no ano de 2019, a política para formação de professores ainda sofreu mais um enfraquecimento, ao ter suas diretrizes alinhadas à BNCC. A matriz epistemológica da EC rejeita esse modelo de educação padronizado, que não respeita a diversidade de saberes e contribui para manutenção da dominação de uma classe sobre outra.

3.3.2. Licenciatura em Educação do Campo: os desafios e possibilidades de uma formação de professores contrária ao capital

Em uma concepção contrária à educação tradicional e neoliberal que se sustenta nos princípios do capital e da reprodução do conhecimento sem reflexão, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) se apresentam como um modelo de formação de professores que prioriza a formação humana dos educadores para os quais ela se destina. A LEdoC é uma conquista de uma política pública específica para a formação de educadores, que traz no bojo dos seus fundamentos a história de lutas dos trabalhadores pelo direito a uma vida digna (Molina; Hage, 2015).

A LEdoC surge como política pública do MEC no ano de 2007, a partir de quatro experiências desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)⁴³. Posteriores a esses experimentos, no ano de 2008 e 2009, foram publicados editais para que mais universidades pudessem implantar os cursos da LEdoC. No ano de 2012, por força das reivindicações dos movimentos sociais, foram implantados em todo o Brasil um total de 42 cursos permanentes. Com o intuito de garantir a implementação das LEdoCs, o MEC abriu cerca de 600 vagas para docentes e 126 vagas para técnicos administrativos, a fim de fortalecer a efetivação da implementação do curso de formação (Molina, 2017).

O curso de LEdoC tem como foco formar profissionais para atuar na Educação Básica, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além da docência, essa licenciatura ainda prepara os (as) acadêmicos (as) para atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. A organização curricular do curso obedece ao regime de alternância, ou seja, os (as) alunos (as) passam um tempo na escola e um tempo na comunidade. O curso possui essa característica, ao considerar a realidade dos estudantes, para que os mesmos não precisem abandonar os espaços onde vivem para estudar ou até mesmo não evadam da universidade em razão de não poderem permanecer no curso por conta do deslocamento.

A matriz curricular proposta pelo curso acontece de forma multidisciplinar de trabalho

⁴³ O Procampo apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Molina e Hage (2015) apontam que a formação por área de conhecimento tem o intuito de colaborar com o fim da fragmentação do conhecimento, por meio de ações pedagógicas interdisciplinares, relacionadas às necessidades das comunidades onde as escolas estão inseridas.

Ainda sobre isso, Molina (2017) destaca que outro ponto importante para a formação por áreas de conhecimento: é o impulsionamento que essa proposta dá para o trabalho colaborativo entre os (as) educadores (as), fundamentado na ação dialógica. No diálogo não há espaço para imposição. Ao contrário da ação antidialógica, que utiliza as massas como instrumentos de manipulação. E isso é uma das grandes potencialidades dessa proposta pedagógica, pois oportuniza a socialização entre os pares e o uso do conhecimento por meio de uma ação coletiva. Nesse sentido, essa proposta corrobora para o trabalho em conjunto entre os (as) participantes, fortalecendo o caráter comunitário do modelo de educação da EC.

A atuação no campo exige professores (as) que sejam também capazes de entender esses processos sociais que acontecem no campo e sobre eles intervir, cooperando para uma formação crítica dos sujeitos, que vá além da preparação para o mercado de trabalho, que concorra para a superação paradigmática imposta pela sociedade capitalista conforme orienta a matriz formativa da EC. Sobre isso, diz Molina (2017, p. 591):

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campestre parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

De certo que a EC não compartilha da mesma proposta para educação das quais estão postas nas atuais políticas para construção dos currículos para Educação Básica, disposta na BNCC e conseqüentemente com as novas orientações para formação de professores da educação básica, a BNC Formação (Brasil, 2019b). Em estudo a respeito da BNC Formação, Silva *et al* (2020) afirmam que essa Resolução se apresenta como um retrocesso para a formação de educadores, pois ela compreende a formação de professores apenas no campo da prática, e para os autores isso se mostra como um corte na capacidade inventiva dos professores, proporcionando uma formação padronizada.

Longe disso, a formação de professores preconizada pelo movimento por uma educação do campo busca criar estratégias que possibilitem aos acadêmicos dos cursos de licenciatura superarem essa visão limitada apresentada pelo capital, dando-lhes oportunidade de entrar em contato com os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos que subsidiarão as práticas a serem desenvolvidas por eles (as) junto a seus pares. Para mais, o curso de formação do campo ainda busca refletir sobre as contradições que perpassam as relações existentes no território rural e os desafios impostos pelo capital para a permanência dos camponeses nos espaços rurais impostos pelo agronegócio (Molina, Hage, 2015).

O modelo de educação evidenciado pelo capitalismo traz na sua essência uma formação fragmentada, padronizada, que busca em primeiro lugar a formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana plena. A BNCC e, por conseguinte a BNC Formação remetem a uma educação “bancária”, como nos alertou o educador Paulo Freire, (2020), antidialógica, que não considera os saberes dos estudantes, não permite que eles digam a “palavra”. O educador entende que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2020, p. 108).

Portanto, é no diálogo que esses sujeitos poderão participar ativamente de suas comunidades. No diálogo reflexivo, não aquele imposto pela classe dominante que a pretexto de “humanizar” o povo, acaba apresentando um falso discurso de libertação, materializado em modelo de educação que não considera a verdadeira realidade dos sujeitos. Dizer a palavra não pode ser direito de pequenos grupos, mas de todos, jamais pode ser encarado como um privilégio. A palavra, portanto, não pode ser dita para o outro, como uma forma de receituário e por isso não é possível uma educação orientada por aqueles que negam aos populares o direito de dizê-la (Freire, 2020).

Por isso que a BNCC e a BNC- Formação de 2019 representam um retrocesso para a educação, após décadas de intensas lutas dos movimentos sociais e daqueles que estudam e defendem uma educação de qualidade social não só para o povo. A LEdoC contribuiu para a inserção dos camponeses e também de indígenas e quilombolas na universidade pública, assim como também facilitou o acesso do povo do campo à educação básica. Essas novas orientações para educação apresentam um projeto educacional baseado no controle e responsabilização dos (as) docentes e da escola pelos problemas enfrentados na educação, sem considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais que fazem parte do contexto escolar (Silva *et al*, 2020)

A matriz formativa da proposta de EC tem em seu objetivo a construção de uma nova sociedade, onde haja a superação do sistema capitalista de produção, em que o trabalho aconteça sob o prisma da associação dos trabalhadores, tomando como referência a solidariedade e a justiça de distribuição de renda entre todos (as). Mesmo com os desafios enfrentados nos últimos anos, tanto de ordem material como ideológica, o movimento da EC continua reivindicando que as especificidades da população camponesa sejam reconhecidas nas teorias pedagógicas, que seus saberes sobre a sociedade e sobre si mesmos sejam valorizados, e que as escolas do campo não seja o espaço de desvalorização da identidade campesina.

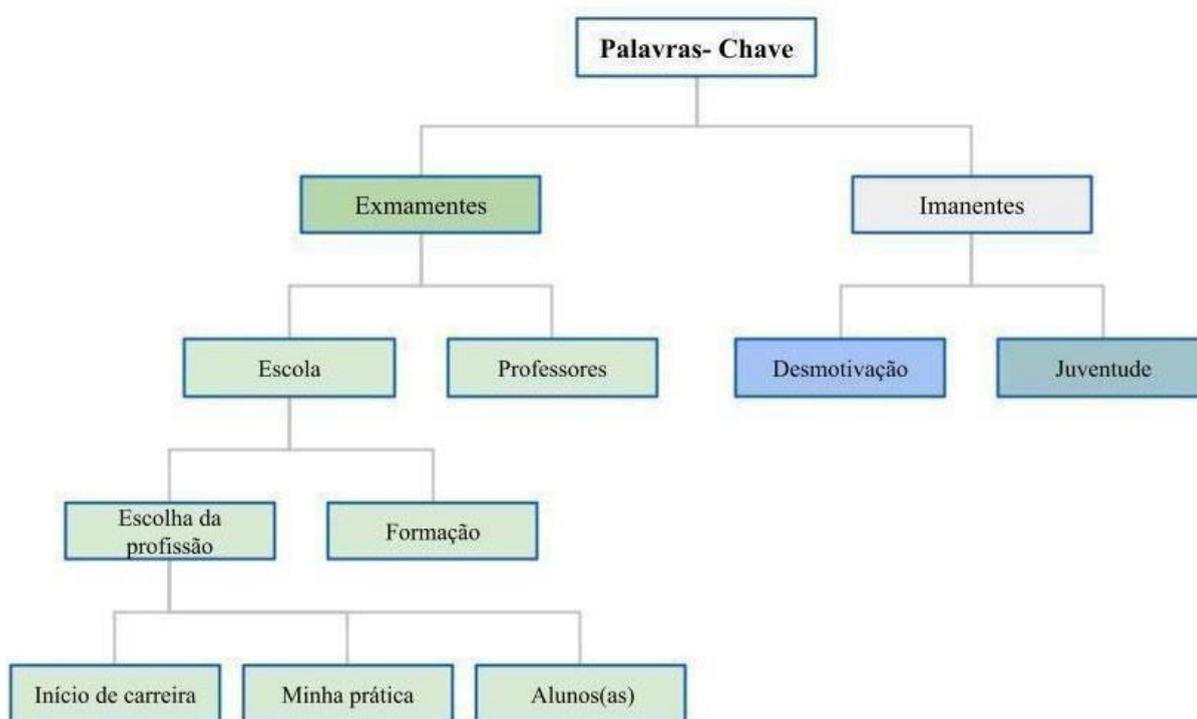
Diante das reflexões apresentadas, informamos que para identificar os fundamentos teórico-metodológicos da EJA e da EC, bem como identificar as orientações legais, foi necessário situar a história com os elementos influenciadores. A partir dessas discussões, apresentaremos os resultados da coleta de dados.

4 CONTE-ME A SUA HISTÓRIA: um diálogo com professores da Princesa do Sul

Nesta seção, apresentaremos o resultado da pesquisa que, como já mencionamos, tem como objetivo analisar os percursos formativos dos (as) professores (as) que atuam na EJA Campo no município de Florianópolis e, para tanto, nos valem da técnica da entrevista narrativa, que foi realizada com quatro professores que atuam na EJA na rede municipal de ensino.

Conforme descrito no esquema abaixo, as narrativas dos(as) professores(as) foram levantadas de acordo com os temas geradores (questões examentes) e conforme a exposição das falas dos participantes outras questões foram surgindo (questões imanentes). Para melhor compreendermos essa sequência, apresentamos uma esquema com as palavras-chave a seguir.

Figura 2 – Narrativas dos professores



Fonte: Própria pesquisa

A produção dos dados foi realizada tendo como base a proposta de analisar a formação desses profissionais para além da formação técnica e como o percurso atravessados por eles(as) vem contribuindo para a sua formação. A partir disso, apresentamos as narrativas dos(as) professores(as), inicialmente tratando sobre as suas primeiras aproximações com o universo escolar, considerando os elementos: aproximação com a escola; percepção sobre a prática dos professores; escolha da profissão; desafios iniciais na carreira; percepção sobre os seus alunos; percepção sobre a vivência como professora EJA/ Campo.

4.1 NARRATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS): HISTÓRIAS DE VIDA QUE CONCORREM COM A HISTÓRIA DA EJA

4.1.1 .Esperança Garcia

A primeira entrevistada é do sexo feminino, com idade de 53 anos, com formação Normal Superior e Licenciatura Plena em Geografia. Especialista em Metodologia do ensino de História, trabalha na educação há 20 anos, sendo mais de 18 anos dedicados à EJA. Na pesquisa, a apresentamos como Esperança Garcia, personalidade reconhecida pela OAB como a primeira Advogada do Piauí⁴⁴. Mulher negra escravizada, que viveu no século XVIII, em 1770, denunciou ao governador por meio de uma carta os maus tratos sofridos por ela e por outros homens e mulheres. O documento é considerado uma petição, pois apresenta elementos jurídicos relevantes.

Em sua narrativa, a professora Esperança, sujeito da pesquisa, afirma que o seu desejo de aprender a ler e escrever foi inspirado pelos seus irmãos, vê-los fazer as suas atividades escolares despertou o interesse em frequentar a escola. Ela foi alfabetizada com um livro de literatura de Cordel, após os seus primeiros passos no processo de alfabetização sua mãe lhe colocou em uma aula de reforço. Segundo Esperança, essa professora tinha uma prática bastante tradicional, os pais não faziam intervenção, pois compreendiam que a professora estava fazendo o melhor para a sua filha. E assim inicia os primeiros passos de Esperança na sua caminhada escolar.

Seus pais acompanhavam de perto a sua educação, sua mãe em especial era bastante exigente e ajudava nas atividades escolares. Esperança conta que a sua mãe foi quem lhe ensinou a tirar a “ prova dos nove⁴⁵” . Sua mãe era costureira e apesar de só ter o ginásio⁴⁶ e de estar muito ocupada em razão de seu ofício, nunca deixou de cobrar e acompanhar os filhos(as). Foi aos pés da máquina de costura que ela aprendeu com sua mãe lições escolares e a importância com o compromisso com sua formação escolar.

Ainda na infância, Esperança enfrenta o desafio da separação de seus pais e a sua mudança para a residência do tio materno. De acordo com a professora, a família do tio que a acolheu fazia diferenciação entre ela e a filha do casal, e enquanto a sua prima estudava em escola particular, ela estudava em escola pública, além de precisar ajudar nos trabalhos

⁴⁴<https://g1.globo.com/pi/piui/noticia/2021/10/13/quem-e-esperanca-garcia-a-escravizada-considerada-a-primeira-advogada-do-piaui.ghtml><https://g1.globo.com/pi/piui/noticia/2021/10/13/quem-e-esperanca-garcia-a-escravizada-considerada-a-primeira-advogada-do-piaui.ghtml>

⁴⁵ Antes da popularização das máquinas de calcular, ensinava-se na escola a "prova dos nove". Era uma maneira de testar se os cálculos com números inteiros não continham erros.

⁴⁶ Correspondente ao ensino fundamental II.

domésticos. “Eu quero estudar, arrumar um emprego, quando eu casar não quero deixar as minhas filhas passarem pelo que eu estou passando, morar nas casas, trabalhar muito, lá não tinha energia, lavava roupa para fora e passava roupa em ferro de brasa” (Esperança Garcia, 2022).

A escolha da profissão se deu *a priori* pela falta de opção, pois como Esperança sempre estudou em escola pública as suas únicas opções eram fazer pedagógico ou o científico. Iniciou na docência e aos poucos segundo ela aprendeu a gostar. Aos 33 anos passou no concurso e nessa altura da vida não se via fazendo vestibular para outra área. Ser professora se tornou mais prático, pois já estava inserida na profissão. Então, fez o concurso por necessidade, mas o seu grande sonho, desde criança, era ser médica veterinária.

No curso de magistério, Esperança se sente inspirada pelo trabalho da professora Português Léia de Almeida, em razão da didática e da forma aguerrida de lutar pelos direitos dos alunos(as) e professores(as). A professora Léia é presidente do sindicato dos professores e tem um histórico de luta na defesa da educação. O contato com esta professora fez com que ela também buscasse participar do sindicatos dos(as) professores(as) e de outras lutas relativas à educação na cidade de Floriano. Esperança cita em sua narrativa que os seus colegas de profissão lhe chamavam de “polêmica”, pois ela sempre estava envolvida nas discussões em prol da melhoria das escolas por onde passou. A percepção sobre a prática da professora Léia foi muito relevante para a formação de Esperança. “Eu já falei isso para ela, eu fiquei até emocionada, eu falei que eu senti vontade de ser professora a partir do momento que eu fui aluna dela” (Esperança Garcia, 2022).

Além do curso de magistério, incentivada pelo esposo, cursou o curso de Licenciatura em Geografia, no ano de 2000 na Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Apesar de ainda nessa época estar incerta sobre a sua condição de educadora, no curso de geografia ela encontrou novas possibilidades formativas, pois a graduação lhe oportunizou vivenciar atividades que ela considerou muito proveitosas, como por exemplo, visitas técnicas, seminários, eventos científicos. No período em que ela fez o concurso para professora do município, ela estava cursando licenciatura e ela compreendeu que essa vivência na graduação foi de grande importância para o seu desempenho em sala de aula. O curso de geografia foi essencial para que ela se reconhecesse como professora.

O exercício do magistério desde o início não foi fácil. O seu trabalho nas escolas localizadas na zona rural apresentou algumas dificuldades que estavam atreladas à falta de estrutura das escolas e o material didático não compatível com a realidade. Os(as) outros professores alertavam Esperança “Não aqui as coisas são assim mesmo, não adianta você querer

mudar”, mas como ela tinha passado recentemente no concurso, estava chegando e queria mudar muita coisa, Esperança entendia que a prática estava diferente do que ela tinha aprendido no curso, ela acreditava que o seu trabalho estava sendo em vão.

Atuando a até o presente momento em uma turma de EJA multisseriada, composta majoritariamente por jovens, a professora ouve frequentemente dos(as) alunos(as) falas como “ eu não vejo a hora de terminar para acabar com esse negócio de estudar” “ estudar para quê?”. A professora confessa que se sente muito triste, pois crê que o seu trabalho está sendo feito em vão. Mesmo com tentativas de usar outros recursos, como por exemplo, filmes e músicas, a professora não vê o interesse dos(as) alunos(as). Esperança afirma que sempre diz na turma que tem preocupação com eles(as), pois seu intuito não é apenas receber o seu salário.

Esperança reflete frequentemente sobre o que está acontecendo com os alunos da EJA, eles estão menos participativos, mais desmotivados . A professora considera que tem dificuldades de desenvolver a sua prática como professora, pois os(as) seus(as) alunos(as) são pouco participativos. A professora pondera que esses alunos da EJA vêm do ensino regular e se sentem um pouco excluídos, pois quando estavam no regular não eram muito chamados para participar de alguma atividade diferente, pois já eram um pouco atrasados, mesmo em situações em que eram convidados para participar, os mesmos não se sentiam à vontade para participar.

Pereira e Oliveira (2018) refletem que esse processo crescente de jovens na EJA é resultado de um processo educacional marcado por baixo desempenho escolar e reprovações no ensino regular. Essa situação aponta para fragilidade no sistema de ensino regular que produz uma educação excludente, que é característica da educação fundamentada no capital. Esses(as) jovens, ao ingressarem na EJA, trazem consigo experiências pouco exitosas e muitas vezes encontram na EJA metodologias de ensino que atendam às suas necessidades educacionais.

Como já mencionado, a educação baseada no capitalismo pode desumanizar o processo de aprendizagem, reduzindo a escola apenas a um espaço de preparação para o trabalho. A educação capitalista se relaciona profundamente com a educação bancária, que é uma prática de dominação e alienação. Com o avanço do capital nas tomadas de decisões sobre educação, está cada vez mais presente a concepção de educação bancária no currículo e na formação docente, dificultando ainda mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam esses jovens como sujeitos de direito.

Ser professor(a) na EJA nas escolas rurais é um desafio muito complexo. As escolas rurais enfrentam várias dificuldades, como a falta de recursos, a distância entre as comunidades, a falta de transporte adequado e a falta de materiais didáticos que atendam a realidade dos alunos e alunas.

A educação de jovens e adultos nas escolas rurais é crucial para promover a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a redução das desigualdades. Apesar dos avanços legais na EC já citados nesta pesquisa, ainda é possível constatar que muitos professores(as) não receberam formação adequada para lecionar para este público. Os(as) professores(as) sentem dificuldades de realizar aulas atrativas, que estimulem os(as) alunos(as) a permanecerem nas escolas.

4.1.2 Mandu Ladino

O nome do participante que terá agora sua história relatada foi escolhido em homenagem a Mandu Ladino, um indígena líder de uma revolta contra os portugueses entre os anos de 1712 a 1719, que tomou grandes proporções alcançando os estados do Piauí, Maranhão e Ceará⁴⁷. A narrativa agora relatada é de um professor formado em matemática e com o curso técnico em contabilidade. Tem 66 anos, sendo 23 anos atuando na Educação e 20 anos na EJA.

Em sua narrativa, o professor Mandu expressa que é natural da cidade de Irecê, no interior da Bahia, foi alfabetizado em sua casa pela sua irmã a quem durante toda a sua narrativa demonstra muito respeito e gratidão por ter sido sua professora até os seus 16 anos. Mandu ingressou na Educação formal somente na adolescência, por meio de exame de admissão⁴⁸. No ano de 1967, um ano depois do seu ingresso na escola, foi determinado pelo governo militar que os(as) alunos(as) com mais de 16 anos não poderiam fazer o 6º ano no supletivo. “Nessa época me tiraram da escola, era ditadura na época, chamaram o guarda para mim, pois eu não queria sair, não queria voltar para roça.” (Mandu Ladino, 2022).

A partir da data que Mandu foi convidado a se retirar por um soldado da sala de aula, sua irmã passou a levar para casa todas as tarefas para que ele não ficasse prejudicado. Não só a sua irmã, mas outros(as) professores(as) da sua antiga escola iam deixar atividades e tirar suas dúvidas até mesmo na sua casa. Ele se preparou em casa para fazer o exame do supletivo e após a sua aprovação ele ingressou no curso de técnico em contabilidade, Mandu afirma com orgulho “ [...] eu fiz o primeiro, o segundo, terceiro, nunca perdi e quando terminei o terceiro ano eu caí no mundo trabalhando, mas já com o certificado de contabilidade e ensino médio”(Mandu Ladino, 2022)

Observamos que teve como boa referência o professor Domingos, segundo Mandu “[...] ele me dava uma chamada sem fazer muita coisa, mas só com palavras”. Nos seminários,

⁴⁷ <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/mandu-ladino/>

⁴⁸ O exame de admissão era realizado de maneira que o(a) aluno(a) fosse avaliado por uma banca na qual iria identificar se aquela pessoa estava preparada ou não para avançar de série.

por exemplo, eu estudava assim como estudo para praticar as minhas aulas eu estudei também para fazer a prática lá dentro da sala. Quando chegava a minha vez, eu levantava com a maior tranquilidade do mundo, passava tudo certinho e um dia ele me elogiou “eu lhe admiro muito”- ele sabia a minha base educacional, que eu não tinha uma experiência muito grande, mas aquilo que eu me propunha a fazer eu fazia bem feito, “[...] está de parabéns, você realmente é um bom professor”. “Isso me deu uma levantada, é bom você estimular alguém na sua vida, não só como professor, mas como em qualquer sentido, se você puder levantar alguém levante que aquilo ali serve, não é muita coisa uma palavra muda tudo (Mandu Ladino, 2022)”.

Mandu passou no vestibular para o curso de matemática após 20 anos fora da escola e trabalhando na construção civil. Seu primeiro emprego na educação foi em uma escola municipal do interior do Piauí. Lá trabalhou cerca de um ano, mas como não recebeu seu salário, resolveu sair. No mesmo período foi aprovado em um concurso público para lecionar na cidade de Floriano. Mandu reconhece que isto só foi possível graças ao supletivo, ele compara a sua situação com as dos alunos(as) da EJA de hoje “[...] essa mesma modalidade de tu está hoje trabalhando, então ela corrige, ela ajuda quem tem vontade, né? Quem tem perseverança, tá certo?” (Mandu Ladino, 2022). O professor reflete que assim como ele teve oportunidade no supletivo, os alunos e alunas que se esforçarem também podem obter bons resultados.

Mudar da construção civil para educação se deu pela necessidade de mudar de vida, pois Mandu havia se casado e, para trabalhar na construção civil ele precisaria viajar e ficar longe da família, portanto, a educação surgiu como uma solução para o distanciamento da família. Entende Mandu que a educação não pode ser exercida “por amor”,. Ele conta que no seu primeiro emprego como educador teve o seu pagamento atrasado. Diante das reivindicações dos professores o diretor da escola disse que eles deveriam trabalhar por amor à educação e, na ocasião, ele se levantou e disse “eu não trabalho por amor não senhor, eu trabalho por dinheiro”. A sua fala causou um impacto em todos, mas ele compreende que a educação deve ser feita com responsabilidade e compromisso e não como um favor.

Durante toda a sua narrativa, Mandu ressalta o seu compromisso com o trabalho. Mesmo no início de sua carreira, foi convidado para assumir a direção de uma escola. Houve um período em que ele chegou a ser diretor em duas escolas ele atribui isso a “sua capacidade de liderança”, adquirida em anos de trabalho como encarregado na construção civil. Habilidade esta que foi notada por todas as escolas por onde passou. Para Mandu, o educador deve ser líder, deve mostrar que sabe, pois, se ele não tiver capacidade de liderar, dificilmente conseguirá chamar a atenção dos alunos para as aulas.

Mandu conta que o seu desejo era que os(as) alunos(as) tivessem mais interesse em benefício deles mesmos. O professor afirma que busca adotar estratégias para chamar a atenção dos(as) estudantes. Suas estratégias consistem em “premiar” com pontos os alunos e alunas que apresentam boa participação nas aulas e respondem corretamente as atividades. Com isso, os(as) alunos(as) passaram a ter mais atenção e largaram o celular. Mandu se considera um professor que facilita as coisas, ele entende que não precisa dificultar as atividades para mostrar que sabe de matemática.

O professor reflete que a matemática é muito intensa, requer muita atenção. Caso contrário, a pessoa acaba se perdendo e, quanto a isso, Mandu afirma que sempre busca dar o seu melhor para que os(as) alunos(as) não tenham prejuízos de aprendizagem. Ele prepara as suas aulas e está sempre à disposição, mas se sente explorado, pois “o aluno não quer” e que se os(as) alunos(as) “quisessem” de verdade estariam preparados. Ele finaliza dizendo que está saindo da educação, em razão de sua aposentadoria, mas considera que contribuiu para educação.

A narrativa do professor apresenta reflexão sobre a valorização do professor. Mandu afirma que o professor não trabalha “por amor”. O trabalho na educação não deve ser encarado como trabalho voluntário. Paulo Freire (1997, p.18) nos alerta na obra “Professora sim, tia não”, que “A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica” . Ao reduzir o trabalho do(a) professor(a) ao espaço familiar e ao voluntarismo, acabamos restringindo a sua capacidade de luta e reflexão crítica e política do seu espaço de atuação.

Para Freire, é inconcebível ser professor(a) sem lutar por seus direitos e pelos direitos de seus alunos. O(a) professor(a) deve amar sua profissão, mas não um amor de maneira romântica e acomodada, mas o amor à profissão está associado à luta. Essa distorção de ideias traz prejuízos inclusive para o desenvolvimento de ações educativas que possam despertar nos(as) alunos(as) a consciência de sujeitos de direitos. Além disso, a falta de reconhecimento social e financeiro do professor(a) associado ao desprestígio social imposto para a modalidade colaboram para o empobrecimento da políticas públicas de formação e valorização dos professores(as).

Com o avanço da política neoliberal na educação, os(as) professores(as) são vistos mais como prestadores de serviços do que como profissionais dedicados à formação dos(as) alunos(as). Isso tem contribuído para a perda de status e reconhecimento, o que pode afetar negativamente a motivação dos(as) professores(as). A narrativa de Mandu chama a atenção para uma problematização histórica e complexa que o reconhecimento do papel fundamental

do(a) professor(a) na formação da sociedade. No que se refere à EJA o(a) professor(a) contribuirá para uma educação mais equitativa para aqueles(as) que não tiveram a oportunidade do acesso à educação, portanto, estes profissionais devem receber formação adequada e salários dignos.

4.1.3 Marcyrajara

Apresentaremos a história de uma professora licenciada em Biologia, formada pela Universidade Estadual do Piauí, natural da cidade de Buriti Bravo no Maranhão. Tem 29 anos e está há 06 meses atuando na educação, sempre na EJA. Utilizaremos o nome de Marcyrajara, nome escolhido em homenagem a uma lenda folclórica piauiense.

A lenda apresenta duas tribos indígenas que eram inimigas. Mesmo com a rivalidade entre as famílias, Ubitan e Macyrajara se apaixonaram, mas o pai da índia ficou furioso e acabou ferindo Ubitan. Macyrajara ficou muito triste e, após vagar durante três dias, Tupã enviou chuva e as suas lágrimas se juntaram aos pingos de chuva e dessa junção nasceu o rio Portinho, que fica localizado na divisa entre as cidades de Luís Correia e Parnaíba⁴⁹.

Marcyrajara estudou no interior do Maranhão na cidade de Buriti Bravo, estudou em uma escola com método tradicional. Seus pais lhe incentivaram os estudos, mas independente disso, ela sempre teve o objetivo de buscar se aperfeiçoar nos estudos, pois ela acreditava que, por meio do estudo, ele poderia ter chances de ter uma vida mais promissora se comparada com as de seus pais, em especial a de sua mãe que, segundo Marcyrajara, cuidava da casa e de seus filhos e filhas. Ela entendeu que os estudos lhe proporcionariam um melhor salário e melhores condições de trabalho, com um bom estudo ela não trabalharia “no pesado”. Segundo ela, ela possuía um “organismo fraquinho” e não servia para trabalhos braçais.

Durante o início da sua vida escolar no interior do Maranhão, Marcyrajara teve contato com diversas práticas, em sua maioria, eram práticas tradicionais. Em alguns professores Marcyrajara percebia um esforço para dar aulas, mesmo com todas as dificuldades relativas às condições de trabalho, muitos tiravam de seu próprio bolso para comprar materiais a fim de aprimorar as aulas. Por outro lado, Potiara teve experiências negativas com professores que desenvolviam práticas educativas arbitrárias e demonstravam pouco interesse nos alunos e alunas. Segundo ela, esses docentes “pareciam ter raiva de dar aula, ela não entendia o porquê deles terem escolhido essa profissão já que não gostavam de dar aula”.

O desejo de Marcyrajara era cursar uma graduação na área da saúde, mas não foi

⁴⁹ <https://causosassustadoresdopiaui.wordpress.com/2017/10/16/macyrajara-a-origem-da-lagoa-do-portinho/>

possível percorrer profissionalmente nessa área, pois seus pais não tinham condições de lhe manter em Teresina, capital do Piauí. Por esse motivo ela teve que estudar na cidade de Floriano, porque lá residiam parentes que poderiam lhe acomodar durante o período letivo.

O curso de sua preferência seria fisioterapia, mas, quando fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2015, em Floriano, não era oferecido esse curso, mesmo em faculdades privadas. Segundo Marcyrajara, ainda não desistiu do seu sonho e está se preparando financeiramente para almejá-lo.

Durante a sua graduação, Marcyrajara vivenciou o estágio supervisionado em docência, exigido pela organização curricular para licenciados. Seu estágio foi feito em uma turma da EJA. Marcyrajara confessa que se sentia pouco à vontade, pois os seus alunos tinham a faixa etária próxima à dela. Neste período ela ministrou aula em duas salas diferentes, sendo a primeira composta por jovens, em sua maioria, mulheres que tinham abandonado a escola, muitas por motivo de gravidez, já na outra sala era composta em sua maioria por adultos, que ultrapassaram a sua idade. Nessa turma, ela se sentia ainda mais desconfortável, pois os alunos eram mais velhos que ela. Apesar do estranhamento, ela gostava de dar aula na EJA, sobretudo para os mais velhos, pois ela conseguia associar com maior facilidade os conteúdos às vivências deles.

Já no início de sua carreira docente, em uma escola da EJA na zona rural, Marcyrajara enfrentou o desafio de conseguir ter o seu direito garantido. Ainda em meio à pandemia, ela havia sido aprovada em um concurso público, mas para ser empossada ela, juntamente com o grupo de aprovados, precisou reivindicar na TV local, denunciando a demora nas nomeações. Logo após a sua apresentação na escola ela percebeu que muitos professores(as) tiveram resistência à sua presença. Segundo ela, alguns tentaram dificultar o seu trabalho, mas ela nunca se importou. Ao contrário dos(as) docentes, os(as) alunos(as) a acolheram bem e demonstram que gostam muito das aulas dela.

Com os(as) seus alunos(as), a professora afirma que prefere trabalhar de maneira prática. Primeiro, ela dá a aula teórica e depois vai para a prática. Durante a sua infância ela só aprendia por meio da prática “ Tem coisas que a pessoa fala, fala e eu não vou entender, agora se ela chegar e me mostrar alguma coisa, eu consigo entender melhor, então é isso que eu trago para os meus alunos”. A professora considera a prática importante para que eles associem os conteúdos. Ela entende que esses alunos que passaram pela pandemia tiveram algum prejuízo cognitivo, pois dificilmente elas conseguem compreender um assunto.

A professora, que já estagiou na EJA, reflete que nos últimos anos a modalidade vem se tornando uma espécie de retenção de alunos(a) que não quiseram de maneira alguma estudar

e que ficavam bagunçado, a EJA para eles é uma segunda chance de voltar a bagunçar. Ela observa frequentemente que a EJA hoje não é formada por pessoas que tiveram que abandonar a escola porque tinham que trabalhar ou tiveram filhos(as) precocemente, por exemplo. Ela defende que a escola deve dar uma segunda chance, mas somente para quem quer estudar. Segundo ela, isso está prejudicando o que de fato a EJA é, pois essa modalidade foi feita para aquelas mulheres e homens que realmente não tiveram condições de estudar por algum motivo realmente importante.

A professora observa o comportamento dos(as) alunos(as), mas tem receio de reclamar, pois eles(as) são maiores de idade e ela não vai ficar “engrossando a voz”, até porque alguns deles são mais velhos que ela. Segundo Marcyrajara, o que vale é a ideia de que não se pode reclamar com alguém mais velho que você. Os(as) outros professores(as) também reclamam do comportamento dos alunos da EJA e dizem não saber o que fazer para chamar a atenção deles(as) para a aula. Os(as) alunos(as) passam a maior parte do tempo em seus celulares. Para chamar a atenção, a professora tenta fazer a aula o mais prática possível, como, por exemplo, fazendo discussões sobre temas atuais e polêmicos, como o uso da vacina contra a COVID 19.

Durante essas situações os(as) alunos(as) interagem, mas o que a professora afirma ter notado é que os(as) alunos(as) não têm perspectiva de crescimento profissional. Apesar de sua recente contratação, ela acredita que desenvolve uma boa prática, pois ela tem aceitação da diretora e dos(as) alunos(as) do ensino regular. Como já mencionado, ela sempre busca ações práticas. Por vezes ela faz questões para os(as) estudantes pesquisarem em seus celulares na sala de aula “[...] ao invés deles ficarem vendo alguma besteira no celular, ficam fazendo alguma coisa relacionada à aula, eles até fazem” (Marcirajara, 2022).

Desde quando assumiu o concurso, fez algumas formações na SEMED, mas entende que essas formações são repetitivas e que elas não contemplam as suas necessidades, como professora da EJA. Nessas formações, não é discutida a questão da desmotivação e indisciplina dos alunos e alunas da EJA. Ela tem percebido que nessas reuniões de formação tanto os(as) professores(as) da zona urbana quanto na zona rural têm apresentado queixas sobre indisciplina dos(as) estudantes. A professora finaliza a sua narrativa, reafirmando que vem sempre buscando realizar aulas práticas e que se esforça para desenvolver cada vez melhor a sua prática, mas que acredita que quando a pessoa não tem interesse em aprender não adianta forçar.

A visão que a professora tem sobre a sua turma nos remete ao modelo tradicional da educação. Refletimos que talvez pela sua formação tradicional compreenda os(as) seus alunos(as) “fora de um padrão”, quando ela compara os(as) alunos(as) como os(as) alunos(as)

de antigamente. Marcyrajara afirma em suas narrativas que os(as) alunos(as) não têm interesse. Decerto que a EJA, ao longo dos anos, teve o seu perfil de público modificado. A EJA está “jovem” e com a juvenilização da EJA novos desafios estão sendo apresentados na modalidade. Arroyo(2014) aponta para “outros sujeitos” nas escolas com as suas formas de pensar/agir no mundo. Miguel Arroyo reflete que eles trazem para a escola o desafio de pensar sobre os seus contextos de existências e sobre “outras pedagogias” que não os desumanizem, em que os mesmos possam ter suas histórias reconhecidas. Os(as) jovens, mulheres, negros(as), trabalhadores(as) são sujeitos que produzem sua própria pedagogia, que ensinam, ao passo que aprendem.

Pensando nisso, é válido o(a) professor(a) ponderar sobre as necessidades específicas para a formação deste novo público. É preciso refletir sobre as desigualdades educacionais e buscar alternativas para promover uma educação mais equitativa e emancipadora. Freire(2020) defende a educação que pensa a necessidade dos(as) alunos(as), por isso, a educação bancária é uma maneira de opressão, pois nega o diálogo e o contexto social onde os(as) alunos(as) estão inseridos e a sua capacidade de emancipação. A educação deve ser libertadora, baseada no diálogo e no respeito mútuo.

4.1.4 Miridan

Contaremos agora a história de uma professora de 57 anos, que está na educação há 39 anos, sendo 20 anos atuando na EJA. A docente é Pedagoga, especialista em administração e supervisão escolar. Durante essa narrativa usaremos o codinome de Miridan, nome que faz referência a uma lenda piauiense. A lenda de Miridan conta a história de uma jovem indígena que foi prometida aos deuses no dia do seu nascimento e por isso não poderia ter filhos ou se casar. Um dia ela conhece e se apaixona por um homem com quem ela tem um filho. Miridan consegue esconder a gravidez. Quando a criança nasce, a mãe coloca o filho em um tacho de cobre e o coloca no rio Paraim. O tacho afunda e a criança é salva por Iara, a mãe d'água que castiga a toda a tribo com forte chuva e raios. Desse fenômeno nasce a lagoa de Parnaguá, que fica localizada no extremo sul do Piauí.⁵⁰

Miridan foi alfabetizada em casa por uma senhora chamada Iracema. Seus pais lhe colocaram nessas aulas, pois sua mãe não sabia ler nem escrever e seu pai não tinha tempo de ensinar. Mas, mesmo com a escassez de tempo, sempre que podia, juntava ela e seus irmãos e

⁵⁰ <https://causosassustadoresdopiaui.wordpress.com/2017/07/03/a-origem-da-lagoa-de-parnagua/>

irmãs para alfabetizá-los. Essa atitude de seu pai contribuiu para que ela aprendesse a gostar de ler e escrever desde criança. Mesmo com as dificuldades encontradas para aprender, ela se afirma como uma pessoa perseverante, que gostava de treinar até conseguir aprender. Seu pai foi o maior incentivador dos estudos, pois entendia que devia exigir mais dela para que ela pudesse se esforçar cada vez mais e por consequência aprender.

Miridan sonhava desde criança ser veterinária, mas acabou fazendo vestibular para a área da educação, em razão da falta de oportunidades financeiras de cursar veterinária. Desde então, ela começou a se esforçar para gostar da profissão, pois sabia que teria que construir carreira como educadora. Começou a ser professora polivalente aos 17 anos de idade, em uma escola chamada Getúlio Vargas, no 4º ano. A oportunidade surgiu por meio de uma bolsa de estudo que ela conquistou durante o curso normal superior. A professora afirma que sempre foi muito esforçada e isso chamava a atenção de seus professores(as). Ela era vista por eles como uma pessoa “entendida”, porque ela fazia as coisas acontecerem. Ela preferia se sobressair por estudos do que pela aparência, sempre gostou de argumentar e devido a isso chamava atenção.

Como já mencionado anteriormente, atuar na área da educação não era a sua primeira opção, mas, mesmo assim, Miridan fez o normal superior e logo após a graduação em Pedagogia. Apesar de não ter sido o curso da sua preferência, gostou do curso desde o início e enfatiza que tudo que faz na vida procura fazer da melhor maneira possível. Também lamentou não ter tido professores comprometidos, por isso resolveu se dedicar aos estudos da área da educação.

Refletindo sobre as dificuldades de ensinar na EJA, Miridan(2022) pondera que “ para ser bem sincera eu ainda estou aprendendo como lidar com essas dificuldades a cada dia”. A docente tenta realizar os mais variados tipos de atividades com o apoio de recursos audiovisuais para facilitar na assimilação dos conteúdos, mas confessa que nota um grande desinteresse por parte dos estudantes.

Sobre isso, aponta que tem que estar o tempo todo esperando pelo tempo deles, pois “eles não querem”. Os(as) alunos(as) querem encontrar tudo pronto e acabado, não querem buscar as respostas, não têm interesse em fazer algo novo. A maioria dos(as) alunos(as) são jovens entre 17 a 20 anos de idade, que, segundo Miridan, buscam o espaço da escola com o intuito de socialização. A afirma que trabalha no “eumismo”, esse termo que ela mesma inventou significa “eu sozinha, trabalhando sozinha” sem maior empenho dos(as) estudantes, e, ainda assim, vai buscando estratégias para motivar os alunos.

Miridan em sua narrativa apresenta inquietações relacionadas às suas dificuldades em

atuar na EJA. Em suma, essas dificuldades estão associadas à formação adequada. Ela confessa ter muitas dificuldades e ainda estar aprendendo a dar aula na EJA. Esses obstáculos estão relacionados à falta de formação específica, pois muitos cursos de formação de professores não incluem um componente dedicado à EJA, o que resulta em uma falta de conhecimento e habilidades específicas necessárias para atuar nessa modalidade de ensino.

Barbosa e Souza(2018) refletem que grande parte dos(as) professores(as) que atuam na EJA não têm formação para atuar na modalidade. Essa falta de investimento na formação está relacionada ao próprio histórico da EJA, que como já apresentado nesta pesquisa, ocupou um lugar marginalizado nas políticas públicas, com uma série de programas sem continuidade e de caráter compensatório. Em razão da falta de formação específica, muitos(as) professores(as) são formados sem um entendimento adequado das necessidades e características específicas dos alunos da EJA.

Além disso, a modalidade é formada por uma população com diferentes características, o que exige do(a) professor(a) uma metodologia que respeite as necessidades pedagógicas destes(as) alunos(as). Outra questão importante é a falta de recursos e materiais didáticos adequados. A EJA muitas vezes carece de recursos e materiais adequados. Essa situação responsabiliza os(as) professores(as) por adaptarem materiais por conta própria, muitas vezes sem conhecimento, pois assim como a formação inicial deficitária, esses(as) professores(as) não têm acesso à formação continuada.

Amorim e Duques(2017) afirmam que durante os processos de formação continuada os conhecimentos construídos pelos professores não atendem aos alunos(as) da EJA de maneira totalmente satisfatória. Comumente se encontram formações destoantes da realidade da EJA, pois na maioria da vezes este(a) professor(a) que atua na EJA também leciona no ensino regular e por isso a maioria de suas concepções pedagógicas e das formações que eles(as) participam são voltadas para o público da escola regular.

4.2 NARRATIVAS QUE SE CRUZAM: analisando a história de vida dos professores e história da EJA

As histórias dos educadores se entrelaçam e se conectam umas com outras, apesar das diferenças regionais e temporais é possível encontrar semelhanças que caracterizam o perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as). Nos temas apresentados para os(as) participantes da pesquisa, encontramos aspectos que apontam os percursos formativos e desafios postos para a formação e atuação do(a) educador(a) na EJA. A partir disso, refletiremos sobre as questões

que são comuns a todos(as) os(as) participantes da pesquisa, de acordo com o método de análise escolhido, buscando compreender como os aspectos se relacionam.

Podemos observar que na fala dos(as) participantes(as), a Educação aparece como um instrumento de ascensão social, e que está inserido na escola é uma condição fundamental para que seja posto fim aos ciclos de escassez. Mandu Ladino (2022) diz “[...] eu não vou voltar para a roça”; Esperança(2022) pondera “[...] minhas filhas não irão passar pela mesma humilhação que eu passei”. Segundo Paula Neto e Isobe (2021), na sociedade capitalista a educação é vista como um investimento que possibilita os indivíduos alcançarem mobilidade social, pois proporciona melhor qualificação do trabalhador e conseqüentemente aumenta a sua produtividade e renda. Para os(as) participantes da pesquisa, o ingresso na educação formal representou mudança de status social, proporcionando para eles(as) a obtenção de melhor qualidade de vida.

Para as mulheres, esse fato se apresenta com mais clareza. Miridan e Marcyrajara trazem em suas falas a situação da baixa escolaridade de suas mães. A problemática da desigualdade de gênero é cultural no Brasil e a história do país aponta para uma educação conservadora, que por um longo período foi destinada à qualificação dos homens. No caso das mulheres, o ensino era aplicado para os interesses domésticos. Estudos desenvolvidos por Pereira, Favaro e Semzezem (2021) destacam a influência do capital na condição feminina de trabalho e educação. As autoras apontam que no Brasil a produção industrial só avançou a partir da década de 1930 e que esse contexto de desenvolvimento industrial impactou na educação e no trabalho das mulheres, já nas primeiras décadas do século XX.

Nesse mesmo período, no que se refere ao trabalho de magistério primário, as mulheres foram ocupando cada vez mais espaço, tornando o magistério “uma ocupação feminina”. Apesar disso, as desigualdades empregatícias e também de acesso à educação perduraram/perduram por muito tempo e é isso que é apontado nas falas das participantes da pesquisa. Comumente, as mulheres eram educadas para serem “donas de casa”, cuidadoras da família. Marcyrajara, ao falar de seus pais, reflete que não quer ter o mesmo destino deles, especialmente o de sua mãe, que “fica em casa só fazendo comida”. A educação se apresentou para essas mulheres como uma quebra de ciclo, pois por meio da educação elas puderam ascender socialmente e alcançar autonomia, mesmo que seja de maneira parcial.

Apesar de a Educação ter se apresentado como uma mudança de status social para todos(as) os(as) participantes da pesquisa, ser professor(a) não foi para eles(as) uma primeira opção profissional. A exemplo de Mandu, que afirma que se descobriu professor na sala de aula, após trocar a construção civil pela escola, em razão das inúmeras viagens que tinha que fazer

por conta do trabalho, como pondera ele, “não foi vocação”. Marcyrajara ainda sonha em fazer um curso na área da saúde, mas, por falta de recursos, ela ainda não conseguiu cursar nessa área, pois no período que fez o vestibular não tinha oferta gratuita de graduação na área da saúde em Florianópolis e seus pais não podiam mantê-la na capital. Do mesmo modo, Miridan e Esperança Garcia, por falta de oportunidades, acabaram tendo que ingressar na carreira docente, pois ambas queriam ser veterinárias.

A história da Educação aponta para o esvaziamento dos cursos de licenciatura. No Brasil, seguir a carreira docente não é algo atrativo devido às condições precárias que são impostas à profissão. As precariedades presentes nas escolas, sobretudo nas escolas públicas, estão relacionadas à jornada de trabalho excessiva, baixa remuneração, oportunidades de ascensão profissional e desprestígio social da profissão. Em razão disso, a busca por cursos de licenciatura é cada vez mais escassa. Comumente observamos pessoas que ingressaram em um curso de licenciatura pelo fato de não ter tido oportunidade de acessar outra carreira ou simplesmente para ter um curso superior.

No que se refere às mulheres, o magistério foi culturalmente imposto ao longo da história como uma das principais profissões para o gênero. Os cursos de licenciatura eram/são formados pela grande maioria de mulheres. A literatura que discute a história da formação de professores aponta que a profissão “professora” está diretamente ligada ao “cuidar da sociedade” e a função de cuidar, por sua vez, esteve/está atribuída ao feminino. Com essa justificativa, a profissão foi sendo cada vez mais relacionada à “vocação”. Significa dizer que para estas profissionais não era necessário fazer uma boa remuneração e/ou garantia de direitos básicos.

Paulo Freire (1997) na obra “Professoras, sim, tia não: cartas para quem ousa escrever” leva os(as) leitores(as) à reflexão sobre a valorização dos profissionais da Educação. O pensador nos alerta que a tentativa de assemelhar o magistério a parentesco é uma falsa ilusão, que busca reduzir o papel político da profissão, minando a capacidade de luta dos(as) professores(as). Como já mencionado, esse lugar “familiar” contribui para as baixas remunerações bem como a fragilidade de uma formação qualificada e crítica.

Além disso, atualmente a desvalorização da profissão está ligada às más condições de trabalho, como insegurança, falta de estrutura adequada, recursos insuficientes para aplicação das aulas e atividades. Esses fatores, além de contribuírem para a desvalorização da classe, ainda dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Quando trazemos essa discussão para o campo da EJA, percebemos que o desprestígio é ainda maior, pois nessa modalidade de ensino as dificuldades ainda são maiores. O baixo investimento e complexidade encontrada no

processo de ensino contribuem para colocarem essa modalidade em local marginal, se comparado com as demais modalidades. Por isso comumente encontramos nessas turmas professores(as) na EJA desmotivados.

Em suma, as narrativas dos(as) participantes refletem uma realidade nacional que demonstra o desprestígio social que vem sofrendo a classe de professores (as). Gradativamente a procura pelos cursos de licenciatura vem diminuindo e, assim como apontado na fala dos participantes, alguns entram nos cursos apenas para terem ensino superior. A precarização da Educação imposta pelo capital foi/é um fator preponderante para esse fenômeno, pois a ideologia do mercado, além do trabalho sem seguridade ainda se organizam por meio de uma política de controle e punição para os docentes. Desse modo, o esvaziamento dos cursos e a precarização do trabalho docente tornaram--se uma das grandes inquietações na Educação na atualidade.

Para os participantes da pesquisa, o magistério se apresentou como uma profissão que inicialmente não era prioritária, mas de acordo com as necessidades individuais eles(as) foram se mantendo nos seus respectivos cursos. Os processos formativos que atravessam a formação de um(a) professor(a) estão para além da teoria que é apresentada nas academias. Refletimos sobre o papel do professor formador nas narrativas e podemos compreender que as histórias dos participantes são atravessadas por atores que os(as) influenciaram na sua prática escolar.

Sousa Filho, Cassol e Amorim (2021) afirmam que a Educação se apresenta como prática social, tanto do aspecto institucional como no informal. Nas instituições de educação o movimento educacional se dá de forma sistematizada. No entanto, o processo formativo está para além desses espaços. O processo de formação humana atravessa em todos os momentos a vida humana. Os participantes da pesquisa citam em suas narrativas memórias de seus professores que contribuíram por meio das suas ações nos seus percursos formativos. Seja no estímulo ao pensamento crítico ou no reconhecimento aos esforços dos(as) alunos(as), estes educadores colaboraram para o desenvolvimento profissional destes(as) professores.

Destarte, Freire (2020) nos leva a uma reflexão na obra *Pedagogia do Oprimido* sobre o papel de uma educação libertadora, que passa necessariamente por práticas de conscientização e emancipação. O educador que se propõe a promover tais práticas deve atuar como facilitador, colaborando para construção da participação coletiva dos estudantes, por meio da reflexão crítica do conhecimento. O(a) professor(a) “libertador” tem um papel político de conscientização dos indivíduos para que estes possam ser agentes ativos na construção de uma sociedade mais igualitária.

Ao contrário disso, na concepção “bancária” da educação, os sujeitos são vistos como

seres em adaptação, em ajustamento. Na medida em que os educandos recebem as informações, como depósitos, mais eles(as) se afastam de uma reflexão crítica do mundo e menos agem como transformadores da realidade (Freire, 2020). Em oposto à libertação, a educação bancária ensina a passividade, a adaptação à realidade em vez da sua transformação. Portanto, a educação bancária é limitante, pois não é capaz de refletir o mundo explorando o meio que os(as) educandos estão inseridos.

Independente da postura adotada pelo(a) professor(a), as suas ações podem influenciar na construção formativa dos seus alunos(as). Pensando nisso, podemos refletir sobre a recorrente discussão que observamos nos espaços acadêmicos a respeito da educação tradicional. Mesmo com as discussões realizadas, pouco conseguimos avançar nessa pauta, pois a formação dos(as) professores(as) nos espaços de graduação e pós-graduação está imbricada de práticas conservadoras. De certo que a dificuldade do rompimento com as práticas conservadoras está além dos interesses individuais de cada profissional. Como já mencionado nesta pesquisa, o capitalismo é grande contribuinte para fortalecimento da educação conservadora/bancária, pois o capital não permite uma educação reflexiva.

O capitalismo traz consigo desafios e desigualdades para a educação, sobretudo para EJA. Nas últimas décadas o perfil dos(as) alunos(as) vem passando por mudanças. Onde antes víamos adultos e idosos, atualmente encontramos muitos estudantes jovens. Souza Filho, Cassol & Amorim(2021) nos alertam que o insucesso escolar no ensino regular é um dos fatores que nos levaram a essas mudanças. Isso nos remete à narrativa de Esperança Garcia (2022), quando reflete que os(as) seus alunos(as) que em sua maioria são jovens, que já eram excluídos(as) no ensino regular, por isso tinham tantas dificuldades de demonstrar interesse nas atividades escolares.

A relação complexa e conflituosa vivida pelos jovens estudantes na escola regular no que se refere às questões pedagógicas são considerados fatores excludentes para a juventude brasileira, especialmente para aquelas que compõem as classes menos abastadas. O processo de insucesso escolar tem gerado inúmeros jovens que por falta de oportunidades estão migrando para EJA. (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021). Esse novo cenário apresenta grandes desafios para os(as) professores(as), como os que podemos encontrar na narrativa dos participantes da pesquisa, seja a desmotivação, a falta de expectativa para futuro, indisciplina. Essas questões impactam diretamente nas ações em sala de aula, pois em sua maioria os docentes não foram preparados para o enfrentamento desse fenômeno tão complexo.

A desmotivação dos estudantes também se reflete nos(as) professores(as). Os(as) participantes da pesquisa apresentaram em suas falas uma série de situações desmotivadoras

que têm enfrentado em seus espaços de trabalho. A participante Miridan(2022) descreve essa situação como “eumismo” que para ela nada mais é do que trabalhar sozinha(o). Ela afirma buscar constantemente novas estratégias para motivar os(as) alunos(as), mas os estudantes não se envolvem, portanto é um trabalho solitário e desmotivador. A professora Marcyrajara (2022) também demonstra frustração ao comparar a EJA atualmente com a do tempo em que fazia estágio. A educadora reflete que a EJA vem se tornando uma espécie de retenção daqueles que não tiveram “interesse” de estudar, que ficavam bagunçando no ensino regular e agora receberam uma nova oportunidade de bagunçar na EJA.

A falta de expectativa profissional/educacional por parte dos(as) alunos(as) se apresenta como um fator desmotivador para os docentes. Podemos perceber o interesse dos(as) docentes em realizar atividades mais dinâmicas e reflexivas, a fim de despertar o interesse dos(as) estudantes, mas as condições adversas não contribuem para isso. Agrava a situação a falta de formação adequada para atuar na EJA, em especial para essa nova configuração de alunos(as) jovens, que por diversos motivos não se mantiveram no ensino regular. Mesmo com essas dificuldades apresentadas, os(as) docentes permanecem buscando contribuir para o desenvolvimento dos (as) alunos(as), mas a complexidade do processo de juvenilização impacta na prática docente, trazendo novos desafios para os cursos de formação de professores.

As histórias destes participantes se confundem com a história de milhares de professores da EJA que sem formação adequada viram suas turmas de EJA se transformarem de turmas de adultos e idosos, que se evadiram da escola por razões como trabalho e gravidez, para turmas cheias de jovens, que em sua maioria durante sua passagem foram considerados alunos(as) problemáticos, “sem futuro”. Chama-nos a atenção o fato de que, a despeito do desse funesto título, esses indivíduos ainda buscam a escola. Por qual motivo eles ainda recorrem à escola? Por que eles insistem em frequentar a escola, já que estão desinteressados? Não nos aprofundaremos nessa discussão agora, no entanto, podemos afirmar que a escola é lugar de desenvolvimento humano, de ascensão social. O que talvez esses jovens querem/ precisam é serem reconhecidos como sujeitos de direitos, com uma pedagogia que os acolha, mas, para tanto, é urgente a discussão sobre a formação de professores da EJA, que reflitam sobre essa juventude que atualmente constitui seu público-alvo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a ler para ensinar os meus camaradas”⁵¹. Essa é a resposta para a pergunta “Aprender a ler para quê?”, realizada no meu memorial, no início desta pesquisa. Analisar a história de vida dos(as) professores(as) nos faz refletir sobre uma abordagem metodológica muito rica, embora pouco utilizada nas academias brasileiras nas pesquisas em ciências sociais e humanas. Embora pouco utilizada, a abordagem é rica e nos apresenta uma visão mais profunda sobre a história de vida dos(as) participantes da pesquisa. Por meio das narrativas, podemos perceber que as trajetórias de todos(as) os(as) levaram para a educação, embora nenhum tivesse a intenção de ser da área, mesmo com isso a “missão” é recebida, não no sentido sagrado (religioso), mas no sentido do compromisso com a comunidade, com os camaradas.

O método “história de vida” é uma narrativa sobre a existência em que o participante busca pontuar os principais fatos que contribuíram na sua formação como ser humano. As narrativas (auto)biográficas interessam a uma produção do conhecimento mais próximo da realidade dos educadores (Nóvoa, 1992). A escolha pelo método em questão veio após alguns levantamentos sobre que tipo de abordagem atenderia aos objetivos da pesquisa. Trabalhar com esse método e com método de análise de dados (análise de Fritz Schütze) foi um grande desafio. Entrar em contato com as narrativas dos(as) participantes, perceber que por vezes as respostas chegam a fugir das nossas expectativas de pesquisadora, mas sempre mantendo a fidedignidade das narrativas, pois elas levam a uma realidade que já está apontada nas literaturas que tratam da EJA e também e principalmente nas salas de aula.

Essa realidade está diretamente relacionada ao processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fenômeno que, como demonstrado neste estudo, tem se intensificado nas últimas décadas. Esse processo, construído ao longo do tempo, reflete a trajetória da educação destinada àqueles que não puderam estudar na idade considerada adequada, marcada por uma série de programas sem continuidade e políticas públicas que não cumpriram seus objetivos. Além disso, a influência do Capital relegou a modalidade a uma posição marginal na história da educação, com baixas, ou até inexistentes, expectativas de desenvolvimento. Esse contexto resultou na escassez de investimentos voltados para a melhoria da qualidade da oferta da EJA, incluindo a formação dos docentes.

Independente da modalidade de ensino, todas as políticas educacionais foram estruturadas sob a lógica do capitalismo. A ênfase na competitividade e produtividade passou a

⁵¹ musica ysa

ser um princípio fundamental na formulação das políticas públicas para a educação. A relação entre professores(as) e alunos(as) também foi profundamente impactada por essa lógica, na qual a educação se tornou um espaço voltado para o desenvolvimento de competências específicas, destinadas a ser aplicadas posteriormente no mercado de trabalho. Aqueles(as) que não atendem às exigências desse sistema acabam sendo, de forma impiedosa, excluídos(as), uma realidade que se aplica tanto aos estudantes quanto aos docentes.

Nas narrativas dos(as) professores(as), é recorrente a descrição de alunos(as) que chegam às turmas da EJA desprovidos(as) de expectativas educacionais e profissionais, com muitos apenas almejando a conquista da certificação. A maioria chega com sérios déficits nas disciplinas de português e matemática, além de uma falta de motivação para participar das atividades escolares. Alguns(as) participantes, em suas narrativas, afirmam que "os(as) alunos(as) não querem estudar". Essa afirmação levanta uma questão intrigante: se esses alunos(as) realmente não desejam estudar, por que continuam frequentando as aulas diariamente, já que a maioria deles(as) já ultrapassou a fase de obrigatoriedade escolar? Essa indagação é complexa e, neste momento, ainda não temos uma resposta clara. Contudo, é fundamental que nos aprofundemos na compreensão desse processo, no qual, mesmo sem aparentar interesse, o aluno(a) se apresenta todos os dias na escola, o que revela camadas de significado que merecem uma análise cuidadosa.

Sem dúvida, são muitos os desafios enfrentados pela modalidade da EJA que dificultam a oferta de uma educação de qualidade social. O retrocesso recente, vivenciado nos últimos quatro anos durante o governo Bolsonaro, nos relegou novamente a uma posição de pouca ou nenhuma visibilidade, semelhante àquela que existia antes do governo Lula. Como já mencionado, o governo anterior desmontou diversas políticas públicas de apoio à EJA no país. Contudo, em 1º de janeiro de 2023, com a vitória da democracia, Lula assumiu o terceiro mandato e, no mesmo dia, assinou o Decreto nº 11.342, que reestruturou o Ministério da Educação (MEC) e, entre outras medidas, restabeleceu o funcionamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa medida tem um significado profundo para todos aqueles(as) que defendem a educação como um direito para os grupos historicamente marginalizados. O retorno de um governo progressista nos fortalece e renova a esperança de que a EJA siga seu caminho rumo ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos plenos.

Por fim, finalizo esse texto depois de muitos percalços que atravessaram a escrita e conclusão desta pesquisa, mas sem dúvida contribuíram de forma significativa para construção como profissional da educação. Buscamos com as falas das professoras apresentar como as suas histórias de vida concorrem/ contribuem para a história da EJA e para as suas vidas profissionais. Nesse sentido, entendemos que a EJA é uma modalidade de “descontinuidades”,

que as políticas públicas elaboradas para ela não surtiram grandes efeitos, mas também é um espaço de novas oportunidades, de crescimento, de trabalho, da conquista da autonomia de jovens, adultos e idosos e isso está para além da certificação.

Por isso, é fundamental refletirmos sobre políticas públicas para essa modalidade que dê condições de permanências para os(as) alunos(as) que carecem dela, além disso, investir na formação dos professores(as), sem dúvidas, a formação inicial e continuada destes profissionais e dos fatores que garanti a qualidade da educação. Cabe a nós professores(as) buscarmos a reflexão sobre a nossa prática constantemente, como nos orientou o nosso grande mestre Paulo Freire, conforme está descrito na citação apresentada na epígrafe desta pesquisa o “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática ”(FREIRE, 1991). Sigamos na luta.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Formação de educadores de EJA:** caminhos inovadores da prática docente. *Educação, [S. l.]*, v. 40, n. 2, p. 228–239, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.2.22483. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/22483>. Acesso em: 12 set. 2024.
- ANTÔNIO, Clésio Acilíno.; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Educação do campo, cadernos do Cedes**, v.27, n.72, 2007.
- ARAÚJO, Lenilde de Alencar. **Nas trilhas da educação do campo:** reflexões sobre a construção do PPP da escola maria mata, assentamento são domingos, nina rodrigues – Maranhão. 2020. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2020.
- ARROYO, Miguel. González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. *In.* SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD MEC; Unesco, 2006.
- ARROYO, Miguel. González. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de; LINO, Lucilia Augusta. Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios, propostas curriculares e considerações sobre o direito à educação. **Rev. Educ. e Cult. Contemp.** [online], v.15, n. 41, p.343-362, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180080>. Acesso em: 12 set. 2024.
- BARBOSA, Eliabia de Abreu Gomes. **A educação de jovens e adultos na formação inicial de pedagogos (as):** significados, desafios e perspectivas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BASTOS, Adson dos Santos; SOUZA, Elizeu. Clementino de. História de Vida- Formação de uma professora idosa aposentada. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 5, n. 10, p. 45-64, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo.:Ed. Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318)
- BRANCO, Roseane Fátima da Conceição. **Educação de jovens e adultos:** (des) compassos entres direitos, políticas públicas e qualidade educacional. Curitiba: Apris, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf> Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura regimental eo quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000**. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB112000.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**: versão atualizada na CONFINTEA+6/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a Pandemia. **Portal do Mec**, 28 abr. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-Noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 22 out.21

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb00106.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em :13 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1/2021, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização, à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: CNE, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.** n. 128, p. 85- 103, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB9.394/96: possibilidades e perplexidades. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de identidade. *In*: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (Org.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 4.)

CARREIRO, Felix Barbosa. Elementos para uma educação pública com qualidade social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 1. jan. /abr., 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos cedes**, ano 21, n. 55, p. 58-77, 2001. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização e Cidadania. *In*: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/Unesco, p.17-30, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015.

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

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas para quem ousa ensinar. São Paulo:Ed. Olho d'água,1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**[online], v. 33, n.119, p.379-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 17jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação:perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes, Campinas**, v.36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

FREITAS; Fabrício M.; SILVA; João da A; LEITE; Maria L. C. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set. /dez. 2018.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli Salete. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna(Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério daSaúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014. p. 29-55.

FERREIRA, E.B. Plano de desenvolvimento da educação - PDE. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/plano-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/>. Acesso em 18 out. 21

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina:** uma oportunidade para a Educação Popular. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82>. Acesso em 18 set. 21

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO. 15., 2009, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: ABRAPSO, 2009. 10p.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **Movimento pela educação de jovens e adultosnas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

GONDIM, Ednólia Portela. **Juventude e cidadania**: na trilha da avaliação do Projovem em São Luís-MA. 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002.
HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 41, p. 355-369, maio/ago, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 de set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de Adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. *In*: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, Andréia; SANTOS, Patrícia Novais dos; TORRES, Barbiton. Formação docente em Floriano/Piauí: voz aos professores. *In*.: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES. 5., 2018. **Anais [...]** Fortaleza: ED UECE. 2018.

MELO, Conceição Coutinho. **O Curso Técnico em Cooperativismo realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações. 2016. 179 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino –

INCRA. *In*: GUEDES, Camila Guimarães *et al* (Org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília. Cidade Gráfica. 2018a.

MELO, Conceição Coutinho; WAQUIL, Paulo Dabdab. O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.3, n. 1, p. 126-152, jan-abril, 2018b.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e ensino rural no Brasil: uma discussão historiográfica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 23., 2005. **Anais [...]** Londrina: ANPUH, 2005.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e educação rural no Brasil: balanço historiográfico e visão crítica. ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH, 17., 2016. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IMUFRJ, 2016.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação rural no Brasil**: Alguns escritos. Niterói: Vício de Leitura; FAPERJ, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. *In*: MINAYO, MariaCecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.p.09-29.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul-set, 2017.

MOLINA, Mônica e HAGE, Salomão. Política de formação de professores do campono contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146. jan. /abr. 2015.

MOLINA, Mônica C. ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul. /dez., 2014

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem Grande**: reflexos na prática docente. 2020. 137 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

NOVAIS, Patrícia Santos. SOUSA, Jeferson Gomes. TORRES, Barbiton Araújo. MARTINS, Andreia. Educação de Jovens e Adultos do Campo: Desafios e Expectativas para um Curso de Formação de Professores em Floriano/PI. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Campina Grande: REALIZE, 2018. v. 1. p. 1-6. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p.11-30

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

NUNES FILHO, Djalma José **A cidade e o rio: a navegação fluvial e o extrativismo vegetal na organização do espaço de Floriano-PI (1890- 1950)**. 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p.13–35, 2018. DOI: 10.18764/2358-4319.v11n3p13-35. Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9724>. Acesso em: 30 jun. 2022.

OLIVEIRA, Mary Carneiro de Paiva. **Educação do campo: um estudo sobre o desenvolvimento do programa escola ativa em Marcelino Vieira/ RN**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2013.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

PAULA NETO, Domingos Angelo de; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. A educação brasileira: mecanismo de mobilidade social ou de conservação da estrutura social vigente?. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n. 45, p.137-143, 2021.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 8. E SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 9., 2017. **Anais [...]**. Curitiba: SINGA, 2017

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N.A. L. G.; SEMZEZEM, P. . Mulher, escolarização e tendências em curso. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 306–323, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.46118. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46118>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528–553, 2018. DOI: 10.18222/ea.v0ix.5013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5013>. Acesso em: 11 set. 2024.

REGO, Paula Renata Cairo do. **Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais na Paraíba: um novo campo de organização e participação?** 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RIBEIRO, J. C. de O. A.; NUNES, C. P. Formação de professores no contextoneoliberal. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 57–71, 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458>. Acesso em: 26 out. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. **MOBRAL**: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 5, n. 10 dez., 2014

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/abr., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008

SCHÜTZE, Fritz. 2010. Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa. **Metodologias de pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes. [Publicado originalmente em: *Neue Praxis*, 1, 1983, p. 283-293. Tradução de Denilson Werle. Revisão de Wivian Weller].

SILVA, Danilma De Medeiros. O Pronatec e a proposta de atuação na EJA: que concepção de educação é expressa nos documentos do programa? CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 1., 2014. **Anais [...]**Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9053>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo *et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: reexistência em debate. **Revista Eletrônica**, v. 14, p. 01-20, jan/dez, 2020.

SOARES, Raí Vieira; NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **O GOLPE DE ESTADO NO BRASIL EM 2016 E INFLEXÕES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**. *Revista de Políticas Públicas*, v. 22, n. 2, p. 799–822, 7 Jan 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10565>. Acesso em: 29 nov 2024.

SOUZA, Cleide Maria de. **Da educação rural à educação do campo**: caminhos percorridos por escolas no meio rural do distrito federal. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural). Universidade de Brasília. Brasília. p 122.2018

SOUZA, Elizeu. Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan. /abr. 2014.

SOUZA, Elizeu. Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de sie cotidiano escolar. História de vida e formação de professores. **Salto para o Futuro**. Boletim 01 mar. 2007. p. 03-07.

SOUSA FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio.

Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 112, p. 718-737, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2293>. Acesso em: 17jun. 2024.

TORRES, Miriam; Rosa. SIMÕES, Willian. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10.jun. 2021

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. Civita. **Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 26 jun. 2014.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. **Avaliação em larga escala e BNCC**: estratégias para o gerencialismo na educação. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez., 2018.

APÊNDICES



APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) eu

_____, portador do RG _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da pesquisa que resultará dissertação de Mestrado de Patricia Novais dos Santos, nº de matrícula 2020107302, sob a orientação da Profª Drª Edinolia Lima Portela. Declaro ser esclarecido (a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

- A pesquisa terá como título “História que contam vida: tecendo escritas sobre os percursos formativos de professores da EJA campo da cidade de Floriano/PI”.
- Ao (o) voluntário (a) só caberá a autorização para participar da pesquisa. Esta, envolve riscos em relação à entrevista, que dizem respeito ao vazamento de informações e constrangimento, que serão controlados através da execução da tarefa em local separado, sem a presença de outras pessoas além do pesquisador, além dos esclarecimentos fornecidos antes e durante o estudo;
- Ao (o) voluntário (a) caberá autorizar o uso de imagem dos materiais produzidos a partir dos resultados das atividades organizadas pelo mesmo no Centro de Atenção Psicossocial, se for de interesse do voluntário(o), podendo ser discutidas com o pesquisador, será preservada a imagem do sujeito da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre ética na pesquisa em ciências humanas.
- O (a) voluntário (a) poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o (a) mesmo (a).
- Será garantido sigilo (caso esse seja exigência do entrevistado) dos resultados obtidos nesta pesquisa, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial;
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros a (ao) voluntário, e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, o (a) participante poderá contatar o pesquisador no número (98)98410-5872, residente na Av. dos Franceses, Santo Antônio, São Luís do Maranhão.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará na minha posse. Dessa forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar em pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento que autoriza a utilização dos depoimentos orais.

São Luís _____, de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

APENDICE B - TEMAS GERADORES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TEMAS GERADORES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA**

- 0 Primeiras aproximações com a escola;
- 0 Percepção sobre a práticas dos seus professores;
- 0 Escolha da profissão;
- 0 Primeiro contato com o curso;