

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Carla Luz Salaibb Dotta

**DA EDUCAÇÃO BÁSICA A UNIVERSIDADE: ALUNOS DA LEDOC ORIUNDOS
DA EJA**

Tramandaí – RS
2018

CARLA LUZ SALAIBB DOTTA

**DA EDUCAÇÃO BÁSICA A UNIVERSIDADE: ALUNOS DA LEDOC ORIUNDOS
DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a ser utilizado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

Orientado por: Elisete Enir Bernardi Garcia

Tramandaí – RS
2018

CARLA LUZ SALAIBB DOTTA

**DA EDUCAÇÃO BÁSICA A UNIVERSIDADE: ALUNOS DA LEDOC ORIUNDOS
DA EJA**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a ser utilizado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciamento em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte

Prof. Dra. Jaqueline Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte

Prof. Dra. Luciani Paz Comerlatto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte

Tramandaí, 10 de julho de 2018

*Dedico essa Monografia à
minha família, meu esposo, meus
filhos e minha mãe, que com
paciência me aguardavam
enquanto eu desprendia tempo
para a realização do curso, que
com carinho e orgulho me
apoiaram sem nunca me cobrar.
Espero fazer jus às expectativas
que depositaram em mim!*

*Gosto de ser gente porque, inacabado,
sei que sou um ser condicionado mas,
consciente do inacabado,
sei que posso ir mais além dele.*

Paulo Freire

Gosto de ser gente...

RESUMO

A pesquisa apresentada no presente trabalho teve como foco principal fazer uma análise sobre as potencialidades e dificuldades de aprendizagens dos estudantes oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, no ano de 2018, estavam cursando o ensino superior, especificamente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte. Objetivou-se saber sobre as expectativas dos estudantes relacionadas a sua formação enquanto estudantes da EJA, como se sentem inseridos em um curso superior, tendo sua trajetória educacional oriunda da modalidade, assim como suas expectativas relacionadas à sua formação atual. O curso em estudo trata-se de uma proposta relativamente nova no país, a Licenciatura em Educação do Campo, que vem ganhando espaço e visibilidade nas legislações, reconhecida como direito e entendida como dever do estado. A Educação do Campo, assim como a EJA, vem tecendo um caminho de lutas pelo direito a igualdade, o acesso ao conhecimento e o “reconhecimento” de seus sujeitos, alcançado através das lutas travadas por seus representantes. Com a inauguração de em um novo campus, Campus Litoral Norte, a UFRGS, da início às suas atividades, ofertando a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, com a primeira entrada no segundo semestre de 2014, na qual hoje mantém quatro turmas em atividade. Entre as quatro turmas, encontra-se os sujeitos da pesquisa, estudantes que vêm buscando desde sua trajetória de escolarização na EJA, alcançar o sonho de uma formação superior. No envolvimento com o *locus* da pesquisa, buscamos a metodologia qualitativa para subsidiar a materialidade da investigação. Assim, foram entrevistados 16 estudantes, que relataram, além das preocupações relacionadas às suas dificuldades de aprendizagem no curso superior, suas considerações sobre a modalidade EJA e o quanto essa foi significativa para sua formação. Desta forma, da realização de um sonho à busca por uma conquista que parecia tão distante e o desejo de exercer a docência, são algumas das expectativas relatadas pelos estudantes enquanto discentes do ensino superior.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; ensino superior.

ABSTRACT

The search presented in this work had as main focus to do an analysis of learning potentialities and difficulties of students coming from youth and adult education (EJA) and that, in the year 2018, were studying the higher education, specially, the course of degree in education of the field: Natural Sciences of the federal university of Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte. The objective was to know about the while students of the EJA related to their training and, as they feel inserted in a higher education, had your educational trajectory coming from the EJA modality, as well as its expectations related to its formation. The course in the study is a relatively new proposal in the country, the Degree in Field Education, which has been gaining space and visibility in legislation, recognized as a right and understood as a duty of the state. Field Education, like the EJA, has been weaving a path of struggle for equality, access to knowledge and "recognition" of its subjects, achieved through the struggles of its representatives. With the inauguration of a new campus, Campus Litoral Norte, UFRGS, from the beginning of its activities, offering the Degree in Field Education: Natural Sciences, with the first entry in the second half of 2014, where today it maintains four classes in activity. Among the four groups are the research subjects, students who have been searching since their schooling in the EJA, to achieve the dream of a higher education. In the involvement with the research *locus*, we sought the qualitative methodology to subsidize the materiality of the research. So, 16 students were interviewed, who reported, in addition to concerns related to their learning difficulties in higher education, their considerations about the EJA modality and how significant this was for their training. In this way, from the realization of a dream to the search for an achievement that seemed so distant and the desire to practice teaching, are some of the expectations reported by students as students of higher education.

Key- words: Youth and Adult Education; Field Education; higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
DEE – Delegacia Estadual de Ensino
CEB – Conselho de Educação Básica
CESP – Centro de Estudos Superiores
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional da Educação do Campo
CF – Constituição Federal
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos
EDUCAMPO – Educação do Campo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAED – Faculdade de Educação
GPT – Grupo Permanente de Trabalho
GTRA – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEG – Programa de Graduação Especial
PPC – Projeto Político do Curso
PR – Paraná
PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RJ – Rio de Janeiro
RS – Rio Grande do Sul
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SC – Santa Catarina
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória escolar na educação básica.....	37
Quadro 2 – Opinião dos estudantes a respeito da EJA.....	44
Quadro 3 – Expectativas enquanto estudantes da EJA.....	46
Quadro 4 – O que a modalidade representa na jornada acadêmica.....	48
Quadro 5 – Escolha do curso de Educação do Campo.....	53
Quadro 6 – Sentimento em relação ao curso.....	55
Quadro 7 – Dificuldades de aprendizagem.....	58
Quadro 8 – Expectativas enquanto alunos do curso e posterior a formação.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nº e sexo por turma.....	37
Gráfico 2 – Motivo de os estudantes terem frequentado a EJA.....	41
Gráfico 3 – Discriminação enquanto estudante da EJA.....	51
Gráfico 4 - Forma de pensar sobre a EJA e a Educampo.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSOS METODOLOGICOS DA PESQUISA	15
2.1 Metodologia	15
2.2 Revisão da Literatura.....	16
3 A EJA COMO PROPULSORA DA IDENTIDADE SOCIAL DO SUJEITO	18
3.1 Fundamentos e objetivos da EJA	18
3.2 Um olhar para os sujeitos da EJA.....	21
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO	24
4.1 Fundamentos e objetivo da Educação do Campo.....	24
4.2 A Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais e do PRONERA.....	25
4.2.1 <i>Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)</i>	25
4.2.2 <i>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)</i>	28
4.3 Educação do Campo e os cursos de Licenciatura a partir do PRONACAMPO.....	29
4.3.1 <i>A proposta de formação por Área do Conhecimento e a Interdisciplinaridade</i> ...32	
4.4 A proposta do curso de Educação do Campo pela UFRGS e o Campus Litoral Norte..33	
5 OS SUJEITOS DA PESQUISA, DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE FREQUENTARAM A EJA	35
5.1 Identificação dos entrevistados.....	36
5.2 Trajetória escolar – educação básica.....	36
5.3 A Educação de Jovens e Adultos.....	40
5.3.1 <i>O que você acha da modalidade EJA?</i>	43
5.3.2 <i>Quais eram suas expectativas enquanto estudante de EJA?</i>	45
5.3.3 <i>O que a modalidade representa para você, na sua jornada acadêmica?</i>	48
5.3.4 <i>Você já se sentiu discriminado por ter sido estudante da EJA?</i>	51
5.3.5 <i>Você gostaria de ser um docente na EJA?</i>	52
5.4 Sobre o Ensino Superior.....	53
5.4.1 <i>Porque você escolheu o curso de Educação do Campo?</i>	53
5.4.2 <i>Como você se sente fazendo este curso?</i>	55
5.4.3 <i>Você tem dificuldades de aprendizagens? Identifique em que, e em quais componentes:</i>	58

5.4.4 <i>A forma de pensar sobre a EJA e a Educação do Campo após ingresso na Ledoc</i>	61
5.5.5 <i>Quais tuas expectativas em relação à conclusão do curso? E posterior ao curso?</i>	63
6 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	74
APÊNDICE A – TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	75
APÊNDICE B – Roteiro das Questões Presídio.....	77

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada tem como foco fazer reflexão das trajetórias educacionais de estudantes do ensino superior, nesse caso, do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como alunos da educação básica, assim como uma análise sobre suas potencialidades e dificuldades de aprendizagens enquanto estudantes de um curso de ensino superior. Objetiva-se saber sobre as expectativas dos estudantes relacionadas à sua formação, e ainda, como se sentem inseridos em um curso superior, tendo sua trajetória educacional oriunda da modalidade da EJA, bem como suas expectativas relacionadas à sua formação atual.

Justifica-se este trabalho pela importância social da temática. A educação do campo e a educação de jovens e adultos são modalidades de ensino garantidas pela legislação nacional como modalidades com *ethos* pedagógico para sua finalidade e funcionamento. Trataremos de duas áreas, que a muito têm estado às margens das políticas públicas e trazem em seu contexto histórico uma trajetória de lutas em prol da garantia do direito à educação, e que vêm apresentando mudanças nesse quadro de desigualdade através da movimentação dos sujeitos envolvidos.

Justifica-se também pela trajetória da pesquisadora de ter sido estudante da EJA e estar realizando estudos relacionados a essas modalidades num grupo de pesquisa.

Tendo em vista que a trajetória de educação do sujeito não se esgota ao finalizar a educação básica, e que o direito à continuidade se estende também aos estudantes que frequentaram a EJA, considerando as funções equalizadora, reparadora e qualificadora, conforme indicado no Parecer 11/2000 do CNE, entendemos que esta vai muito além de apenas oportunizar os estudos para aqueles que não puderam realizar no tempo e na idade considerada “certa”, pois também possibilita aos sujeitos estudantes a inclusão no mundo do trabalho e na sociedade. Outro elemento a ser destacado para enfatizar a importância da Educação de Jovens e Adultos está na possibilidade de, além da oportunidade de finalizar as etapas da educação básica, materializar os sonhos que os estudantes carregam consigo ao retornarem para a escola, porque acreditamos que muitos desses sujeitos possuem a expectativa de dar a continuidade aos seus estudos, inserindo-se num curso de Ensino Superior.

Assim como a EJA, a Educação do Campo nos captura para pesquisa, pois o curso em estudo trata-se de uma Licenciatura em Educação do Campo, no qual habilita os discentes para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, através da formação por área do conhecimento: Ciências da Natureza (química, física e biologia) na perspectiva da interdisciplinaridade. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso: “A formação de educadores por área de conhecimento, na perspectiva deste curso, almeja que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos escolares em geral” (UFRGS – PPC, 2012, p. 4-5). Para que a proposta da interdisciplinaridade seja uma ação efetiva, o curso possibilita que o “licenciando vivencie em seu cotidiano acadêmico a valorização e a produção de conhecimentos e saberes contextualizados no mundo da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo” (UFRGS – PPC, 2012, p. 4-5). Cabe destacar também que o curso é desenvolvido no formato da Pedagogia da Alternância como sugerem os marcos normativos da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB/1/2006 Decreto nº 7.352/2010). A articulação entre momentos alternados de atividade escolar e atividades de pesquisa na comunidade pressupõe o entendimento de que a educação ocorre também para além dos muros escolares. Esse formato de curso possibilita que os sujeitos trabalhadores concluam os estudos no ensino superior.

Podemos perceber desta forma que, assim como a Educação de Jovens e Adultos, a educação do campo também vem ganhando espaço na luta a favor de seus representantes, os sujeitos do campo, vinculados as conquistas estabelecidas através dos movimentos sociais. A educação do campo e a de Jovens e Adultos representam dois marcos importantes na luta pelo acesso e permanência com qualidade na educação. A resistência e organização dos movimentos sociais, de educadores, de instituições educacionais, intelectuais e de estudantes, para citar alguns, que participam desses dois segmentos têm conquistado avanços significativos na garantia do direito a educação.

Como resultado desta pesquisa, espera-se contribuir para repensar as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Pensar a EJA como uma possibilidade de educação ao longo da vida, sendo mais do que só a elevação da escolaridade na educação básica, entendemos que a universidade precisa olhar para os estudantes como sujeitos reais e que sua formação precisa de continuidade, independente das condições que os levaram a concluir seus estudos na educação básica, desta forma espera-se problematizar o preconceito atribuído aos estudantes oriundos da EJA. Pretendemos relacionar a Educação de Jovens e

Adultos com as experiências dos estudantes da Educação do Campo, reconhecendo nas modalidades suas correlações históricas, pois estas têm relações diretas com a vida do campo e as suas peculiaridades, e que devem ser consideradas quando elaborada uma proposta de educação voltada aos sujeitos do campo.

Torna-se importante pensarmos nas expectativas dos estudantes sobre suas vidas após a conclusão do curso, ao mundo do trabalho no qual estarão preparados para inserirem-se e a forma como conduzirão suas vidas profissionais a partir de sua formação.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Metodologia

O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem da pesquisa qualitativa utilizando-se de estudo de caso. Os dados empíricos foram coletados e analisados com o apoio de análise documental e de questionários. Foi necessário lançar-se na busca dos dados empíricos para qualificar e compreender a temática em estudo, pois em uma pesquisa qualitativa segundo Silveira e Córdova:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível (2009, p. 31).

O estudo de caso vem com a intenção de melhor compreender o contexto a ser pesquisado, relaciona o sujeito com a pesquisa e procura possíveis respostas às indagações propostas (LUDKE e ANDRÉ, 1986), o trabalho apresenta tal formato e se propõe a discutir a relação dos estudantes da EJA com o ensino superior, suas superações e dificuldades, pois ainda segundo os autores: “os estudos de caso visam à descoberta [...], buscam retratar a realidade de forma completa e profunda [...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação” (1986, p. 10).

Considera-se importante a realização de um estudo bibliográfico que auxilie na compreensão do contexto histórico e político da Educação do Campo no Brasil, sua trajetória e as principais propostas para alcançar a escolarização desses sujeitos.

Foram realizadas entrevistas por meio de questionários estruturados com estudantes que frequentaram a EJA da Ledoc - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte, sendo o curso composto de quatro turmas, será apresentado também, a forma como a proposta de instalação do mesmo, passou a ser oferecida por uma Universidade Federal na Região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

2.2 Revisão de Literatura

Acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir no entendimento do direito de acesso aos estudantes da EJA em cursos de ensino superior. A sociedade e universidades deveriam entender que ter cursado a modalidade EJA não anula o direito de seguir estudando e nem mesmo, diminui sua capacidade de formação superior.

Destacaremos três dos trabalhos pesquisados.

O primeiro trata-se de um artigo intitulado “O DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS /CESP”, de Edinei Almeida Santarém e Carmen L. F. Santos Jacaúna. O artigo busca enfatizar a importância da EJA na vida dos acadêmicos provenientes dessa modalidade, a pesquisa é realizada com estudantes de diversos cursos de licenciatura do Centro de Estudos Superiores/CESP da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Realizado através de uma pesquisa qualitativa, na qual incluiu entrevistas e questionários aplicados aos acadêmicos, com objetivo de compreender como o processo de ensino e aprendizagem na EJA contribuiu na sua vida acadêmica, trazendo como resultados, entre outros, a relevância da modalidade na trajetória educacional dos discentes e verificando que não existe diferença no processo de ensino aprendizagem, segundo os próprios estudantes, com os demais acadêmicos que cursaram o ensino sequencial, demonstrando, inclusive que pode ocorrer maior interesse por parte dos mesmos.

O segundo trabalho, com o título; “O INGRESSO DE ALUNOS EGRESSOS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFGD - TURMA DE 2013”, escrito por, Sebastiana Paz e Maria de Lourdes dos Santos, discute o acesso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos ao espaço educacional do Ensino Superior, a partir de análises legais que garantem os direitos de acesso à educação, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), realizando breve aparato histórico e político

quanto a temática, através de uma pesquisa bibliográfica que possibilitasse embasamento para a pesquisa. Foram aplicados questionários aos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano letivo de 2013, com intuito de compreender, as motivações e dificuldades de inserção desses estudantes de EJA no Ensino Superior, analisar seus conhecimentos adquiridos e a relação com o aprendizado no espaço da universidade.

Por último, o trabalho de Maria Rongirlene Oliveira do Nascimento: “INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERCEPÇÕES”, no qual a partir de abordagens descritivas, é realizada pesquisa com três estudantes, que diferentemente dos trabalhos anteriores, são alunos de uma escola de Educação Básica, que oferta a modalidade EJA, localizada em Taparuaba, Distrito de Sobral, Fortaleza CE. O trabalho buscou refletir sobre as expectativas e interesse dos estudantes em relação a formação superior, e ainda com questionamentos relacionados a baixa autoestima quanto as suas habilidades e as competência necessárias para a conclusão de um curso superior. O trabalho traz um debate sobre a importância de os estudantes reconhecerem na EJA a possibilidade de inclusão no universo acadêmico, na expectativa de “mudarem de vida” (termo utilizado pela autora).

Percebemos que os trabalhos analisados tratam do ingresso, desempenho e inclusão de estudantes da EJA na universidade e variam entre cursos de Licenciaturas à educação básica, trazendo questões relacionadas à discriminação, o que demonstra a hipótese de que ainda existe algum tipo de preconceito por parte de uma demanda da sociedade que possa considerar a Educação de Jovens e Adultos algo de menor valor ou no mínimo diferente do ensino sequencial, o que evidencia, a existência de algumas lacunas a serem superadas até que essa modalidade seja de fato reconhecida, reafirmando a necessidade do debate sobre o tema proposto.

3. A EJA COMO PROPULSORA DA IDENTIDADE SOCIAL DO SUJEITO

3.1 Fundamentos e objetivos da EJA

A muito já conhecemos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o dever do Estado em promover a educação, com garantia de acesso a todos e padrão de qualidade. A obrigatoriedade que essa lei traz, sendo tanto da família como do Estado, demonstra que a educação no Brasil, sempre esteve ligada a um contexto discriminatório e sem a valorização que o conhecimento tem para o desenvolvimento e crescimento da sociedade. Nossa pesquisa tem a perspectiva de entender que a educação é direito humano, e isso, conforme nos alerta Garcia (2011, p.18), “implica o entendimento de que, na história brasileira, diferentes grupos sociais tiveram o direito à educação escolar negado ou desigualmente usufruído”.

Salienta-se, no entanto, ainda nas palavras de Garcia (2011) que na “EJA, muito se avançou com a ajuda da organização da sociedade civil. Nesse sentido, a diversidade de saberes historicamente produzidos por esses grupos compõe, hoje, parte relevante do capital social do povo brasileiro” (GARCIA, 2011.p. 18).

Essa falta de reconhecimento da importância da educação, acarretou historicamente, uma sociedade sem acesso aos bens essenciais, marginalizada e com número elevado de analfabetos, onde a ascensão ocorreu apenas para uma pequena parcela.

No Brasil, mesmo constando nos marcos legais, como na Constituição Federal de 1988 e na LDB (9394/96) a obrigatoriedade da educação como dever do estado, o cenário de analfabetismo absoluto e funcional é alarmante, pois a grande maioria da população cresceu sem acesso ou permanência à educação. Garcia (2011) corrobora neste entendimento de que apesar

de as políticas educacionais estarem sinalizando importantes avanços na consolidação do direito à educação básica e na modalidade EJA, mais de 60 anos passaram-se da Declaração dos Direitos Humanos e a educação escolar ainda não se efetivou como um direito universal para todas as idades. As políticas educacionais ainda não deram conta de reverter o quadro de descontinuidades e o caráter compensatório da EJA no Brasil. É importante considerar que vivemos um processo contraditório, provocado pelos desencontros das políticas governamentais em prol da elevação de escolaridade (GARCIA, 2011, p. 18).

A educação de jovens e adultos carrega na sua historicidade marcas de lutas onde, muitos dos sujeitos envolvidos, tanto da própria classe social excluída, como de pessoas que abraçavam a causa pela superação dessas diferenças, travaram grandes lutas na intenção de

alcançarem mudança reais nesse cenário. Se olharmos para as crianças de hoje e pensarmos que hoje elas têm o direito de estar matriculadas em uma escola, mas nem sempre tiveram seus direitos garantidos, então o que pensar dos jovens e dos adultos que cresceram sem frequentarem uma escola e sem seu reconhecimento como cidadãos, formando assim uma população discriminada e desvalorizada.

No pensamento pedagógico de Paulo Freire (2005), onde ele distingue essa diferença social a partir de opressores e oprimidos, podemos refletir sobre a forma como vem sendo construído o pensamento dos homens e mulheres que ao estarem em situação de oprimidos, não são capazes de compreender que se trata de uma situação provocada, de forma que os oprimidos se coloquem cada vez mais na posição de responsáveis por sua condição.

Essa mesma sociedade, que não atua para a isonomia do sujeito, também revela um lado cruel, estabelecendo um padrão de superioridade para aqueles que tiveram acesso à educação, sendo assim, um adulto, ao se reconhecer analfabeto, pode trazer consigo uma bagagem de incapacidade e inferioridade, acreditando muitas vezes, ser ele próprio responsável por sua situação, sem condições de desenvolver uma consciência crítica em relação a seus direitos, acarretando na “impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem” (FREIRE, 1967, p 105).

Neste contexto nacional a Educação de Jovens e Adultos se revela como uma dívida social, que tem como dever buscar a equidade e igualdade que a educação brasileira não conseguiu atingir. Um dos marcos normativos do Conselho Nacional de Educação indica para a EJA que ela tem três funções essenciais que norteiam o princípio de igualdade, que são: reparadora, equalizadora e qualificadora (Parecer do CNE 11/2000).

Segundo o parecer, a educação, ainda que imprescindível, não é a única responsável pelas inúmeras formas de discriminação, ela apenas está incluída nos sistemas sociais, sendo assim, a *função reparadora* da EJA significa a restauração de um direito negado historicamente, elevando o sujeito a um estado de igualdade permanente e não apenas como um sistema compensatório, mas deve possibilitar o acesso à educação de forma que a compreenda como a base para a concretização de outros direitos. Sendo assim essa função colabora, não somente para diminuir a discriminação, mas promover a elevação da autoestima do sujeito que terá, dessa forma, condições de reconhecer-se como igual, e não mais inferiorizado por uma condição imposta a ele. Deve-se lembrar, porém, que essa função necessita estar presente no

cotidiano escolar e nas práticas educacionais, para que a EJA não represente apenas um espaço de transcrição do conhecimento, mas que:

a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais (Parecer do CNE 11/2000, p. 09).

Para que a função reparadora, seja efetiva e ocorra de forma correta, é importante destacar a segunda função da EJA, a *função equalizadora*, que é uma forma de favorecer a entrada e permanência na escola a inúmeros segmentos da sociedade, como trabalhadores, donas de casa, imigrantes, pessoas em situação de cárcere privados, entre muitos outros. Esta função tem como objetivo, não somente possibilitar a inserção na escola, mas oportunizar melhores condições de trabalho e vida social. Segundo o parecer, acima indicado (p. 10), “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”, ou seja, é uma forma de promover, a educação obrigatória reconhecendo a qualidade do indivíduo, suas competências e as contribuições que esse pode trazer para sociedade, dando condições para que cada um desenvolva suas potencialidades através de suas experiências de vida. A função equalizadora corrobora em muito para a pesquisa ao analisarmos a educação do campo como um dos segmentos que a muito mantém seus sujeitos distantes desse direito, pois ainda que a educação busque restaurar o direito do sujeito do campo, é a função equalizadora que promove maior olhar às suas singularidades.

Essas duas funções, segundo o parecer, só terão condições de alcançar um patamar de qualidade, a partir da terceira função da EJA, a *função qualificadora*, pois se trata de uma função permanente, que proporcione um conhecimento atualizado e de qualidade para toda a vida, reconhecendo o potencial de autonomia do sujeito, que pode no decorrer de sua formação, identificar potenciais artísticos e intelectuais até então reprimidos pela falta de reconhecimento de si próprio. Essa função pode significar também, uma qualificação mais positiva para o mundo do trabalho, maior participação política do sujeito e ainda, a possibilidade de uma inserção tecnológica, tendo em vista a realidade virtual na qual a sociedade se encontra na atualidade.

A função qualificadora da EJA vem reforçar a busca pelo direito, e respalda o tema em questão, porque reconhece o potencial do sujeito que frequentou a EJA para além da inserção no mundo do trabalho, e também garantir o direito aos sujeitos de uma educação que os

qualifique e que possibilite sua preparação para o universo acadêmico, motivando sua entrada em cursos superiores, com reconhecimento de suas capacidades e o aproveitamento de suas potencialidades, pois ainda que o parecer não sugira a educação superior do sujeito da EJA, podemos considerar para fins desse trabalho que a função qualificadora demonstra as possibilidades de continuidade de formação, quando afirma que “ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e diversidade” (Parecer CNE 11/2000, p. 11).

3.2 Um olhar para os sujeitos da EJA

Não pretendemos aqui nos deter a uma retomada histórica da EJA no Brasil, visto que inúmeros trabalhos já foram desenvolvidos com esse propósito, porém é muito importante enfatizar, que foram campanhas voltadas a educação de adultos, proporcionada por grandes educadores e pessoas comprometidas com as políticas de acesso à educação, e a condição de desigualdade, que a modalidade foi tomando forma e ganhando visibilidade perante a sociedade. Campanhas como a de Loureço Filho na década de 1940 conhecida como, Campanha Nacional de Adolescente e Adultos, já vinculada ao movimento Escola Nova, através do Manifesto da Escola Nova de 1932, liderado por Anísio Teixeira, são exemplos de iniciativas já no início do século passado. A aprovação da Constituição de 1934 que estabelece a educação como direito de todos e a obrigatoriedade do Ensino Primário, vem pela primeira vez tratar de forma específica sobre a educação de jovens e adultos, estabelecendo o que deveria ser estendido o direito à educação aos adultos Garcia (2011) e determinando a criação do Plano Nacional de Educação. Na sequência muitas foram as lutas e movimentos em prol dos excluídos pelo sistema, para que recebessem uma oportunidade, tanto de acesso como continuidade dos estudos, Souza (2007), inclusive, muitas dessas campanhas eram voltadas à população das zonas rurais.

Ainda segundo Souza (2007) outras iniciativas merecem destaques, como: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, entre outras campanhas que foram lançadas no decorrer do século. Outros espaços importantes que possibilitaram discussões mais amplas a respeito da educação de adultos aconteceram nas (CONFINTEAs) Conferências Internacionais de Educação de Adultos, a última ocorreu no Brasil em 2009 e suas decisões estão registradas no documento “Marco de Ação de Belém” (UNESCO, 2010). Cabe destacar outro documento que faz uma

retrospectiva das CONFINTEAs: “Educação de Adultos em Retrospectiva – 60 anos de CONFINTEA” (UNESCO, 2014).

Não há como deixar de destacar aqui o papel fundamental do educador que mais trabalhou na construção da humanização e libertação de homens e mulheres, auxiliando na tomada da consciência de sua igualdade de direitos. Paulo Freire foi um destes educadores e protagonista de inúmeras campanhas e movimentos para a alfabetização de adultos, todavia, o que se deseja com essa introdução a seu respeito, é destacar que sua prática pedagógica, esteve voltada sempre à “mudança”, e buscou em sua jornada como educador a transformação social e política que a educação pode proporcionar. No prefácio apresentado por Moacir Gadotti na obra Educação e Mudança, ele exprime que “depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado e que ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 1979, p. 5).

Para Freire (1997) o ser humano só tem a capacidade de posicionar-se diante de algo que considera errado, quando assume uma postura, quando deixa o estado de acomodação, caso contrário, somente ajusta-se ao que lhe é imposto, não desenvolvendo a capacidade e dialogar ou de participar da vida democrática, apenas aceita o que se sobrepõe a ele. É a partir dessa visão que não podemos pensar na EJA de hoje, sem contextualizarmos a “concepção crítica” de Paulo Freire que, para Gadotti significa possibilitar que homens e mulheres se perceberem como parte da história, como fazedores de cultura, para que sua condição não seja entendida como “desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem” (GADOTTI, 1996 p. 37).

Sendo assim pensar nos jovens e adultos que participaram dessa modalidade como sujeito social, implica também pensar na EJA como propulsora dessa identidade, pois se os “fazerem” da EJA estiverem ligados às concepções críticas, e não pautados apenas em conteúdos e cronogramas e se estiverem dispostos a contribuir para que o sujeito entenda que se trata muito mais do que apenas uma etapa vencida, esta modalidade estará favorecendo no reconhecimento de que o tempo desprendido pelo estudante enquanto esteve nas aulas, não seja percebido por ele apenas como a recuperação desse tempo perdido, mas sim, uma conquista feita e praticada através de superações e novas atitudes.

Uma educação de qualidade, infelizmente não depende somente de estar exposto como direito na legislação, nem somente a inclusão das pessoas como número de superação de índices, mas deve formar para vida, para despertá-lo ao desejo de realização, fazendo com que seus participantes se sintam de fato preparados para enxergar o mundo. É tão importante que a

educação desperte no sujeito sua capacidade crítica, seu desejo de mudança social, sua capacidade dialógica perante tanta discriminação e desigualdade, entretanto, é necessário que essa mesma educação aconteça para despertá-lo para o olhar do seu interior, percebendo a beleza que o sonho pode trazer, porque é a partir da mudança que desperta os sentidos, amadurece os sentimentos, alcançando a transformação.

Trata-se da descoberta, do entendimento das próprias capacidades para então a possibilidade de expansão do sentimento de dignidade coletiva, não se pode buscar para o próximo, algo que não é compreendido como possibilidade de alcance pessoal. Trata-se de esperança, pois é essa que fornece forças para a luta, para uma busca constante, para o enfrentamento e a concretização dos sonhos, a esperança, todavia não pode ser entendida como um combate isolado é importante que se desperte o sentimento de colaboração, de envolvimento na vida de todos aqueles que fazem parte da sua história. Ainda lembrando Freire, para ele a esperança:

“faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, incapaz e consciente do fracasso, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (...)A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, é um condimento indispensável à experiência histórica (FREIRE, 2009, p. 72).

A identidade social ao qual a EJA pode levar o sujeito a se construir aqui contemplado, significa a forma como esse sujeito passa a se perceber após ter se compreendido como ativo na construção e na participação social do seu contexto, para Brandão (2015), ao ser obrigado a se posicionar, seja como dominado ou dominador, inevitavelmente o sujeito constrói sua identidade, assim como “o reconhecimento social da diferença”, já a educação, segundo Garcia (2011, p. 101) reforça a ideia de “sujeito de direito (...) autor de sua própria história”. Sendo assim, “para com eles viver e conviver em sociedade, com plena garantia de dignidade humana” (GARCIA, 2011, p. 102).

Se não é possível transformarmos o mundo, que possamos então transformar nossas vidas, pois será através das conquistas de nossos ideais pessoais que poderemos contribuir na realização das conquistas daqueles por quem passarmos, assim estaremos criando uma corrente, se não for possível, deixarmos nossas marcas, que deixamos pelo menos, nosso exemplo.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1 Fundamentos e objetivo da Educação do Campo

A Educação do Campo, assim como a EJA, vem tecendo um caminho de lutas pelo direito a igualdade, o acesso ao conhecimento e o “reconhecimento” dos sujeitos do campo, buscando através de seus representantes, alcançar uma educação pensada de forma que leve em consideração, as necessidades de quem vive no e do campo, considerando seu modo de vida, os conhecimentos adquiridos com a prática do seu meio, e principalmente, buscando uma educação que favoreça a permanência com qualidade, desses sujeitos na sua comunidade.

A expressão sujeitos do campo nos remete normalmente às pessoas que vivem no meio rural, que trabalham na produção agrícola ou desenvolvem alguma atividade voltada à plantação, assim como o termo educação do campo pode expressar uma educação voltada somente a esses trabalhadores, porém a educação do campo não pode ser tomada como sinônimo de educação rural, pois são expressões que passaram por um processo de ressignificação histórica. A educação do campo inclui uma vasta população que deve estar inserida no debate sobre o direito de acesso à educação, que por muito estiveram a margem desse direito, sendo assim, é importante aqui ter definido quem são esses sujeitos, segundo (CALDART, 2012, p. 260)

quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

O termo educação do campo pode ainda nos remeter ao conceito de “consciência de mudança”, como é abordado por (CALDART, 2012, p. 263), pois mesmo tendo o Brasil sido um país de predominância rural, a educação sempre foi pensada a partir de um modelo urbano, para a população que residia nas cidades.

Sendo assim, pensar a educação do campo, sugere um cenário de inclusão, no qual apesar de ser um tema consideravelmente novo, nas universidades, já existem pesquisas e registros de novas práticas que abordam essa perspectiva.

É importante salientar que a discussão sobre uma educação que alcance todas as pessoas que estão fora do contexto *tradicional* de educação para o progresso e desenvolvimento do país, não deve ser visto apenas como direito ao acesso, mais sim pensada de forma que compreenda

o contexto que esses povos vivem. A educação para o povo do campo, nasce juntamente com as lutas pela terra, protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo o movimento que melhor representa o sujeito do campo “e tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional, considerados por seus líderes, os dois principais instrumentos de transformação da classe trabalhadora desse país” (NETO, 2009, p. 04).

O MST, traz nas suas discussões a importância de se pensar em uma educação que, como Paulo Freire a muito já defendia, contextualizasse a realidade do sujeito. Assim, corrobora também Duarte e Bernardi ao dizer que os educadores do campo devem “estar atento aos conhecimentos específicos destes homens e mulheres e garantir a inserção de tais conhecimentos no espaço escolar faz parte do desafio de educadores e educadoras comprometidos(as) em consolidar escolas do/no campo” (DUARTE e BERNARDI, 2016), pois não basta que a escola esteja geograficamente localizada no campo,

mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a colher e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano (FARIA, et al, 2009, p. 93).

Caldart (2011) defende que as políticas públicas de garantia, sejam pensadas para o povo no e do campo e esclarece os termos, “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149), (grifo do autor).

4.2 A Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais e do PRONERA.

4.2.1 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Falar de educação do campo, não se trata apenas de apontamentos sobre direitos das pessoas do campo, não há como deixar de citar a relevância do trabalho do MST (Movimento

dos Trabalhadores Sem Terra) na construção do cenário educacional que abrange os sujeitos que vivem e dependem do campo hoje no Brasil. Foi através das lutas do movimento que a educação do campo se consolidou.

Sabemos que muitas vezes são ventiladas visões distorcidas do MST e que são, na maioria das vezes, criadas pelos canais de mídia, conforme seus interesses divulgam de maneira errônea o trabalho do movimento, todavia o MST vem ao longo dos anos mostrando sua força, e trabalhando na busca de transformações políticas em prol da melhoria da realidade das pessoas do campo e dos trabalhadores rurais. Na luta pela terra, o MST procura equalizar as diferenças de classes que as posses e a concentração das terras improdutivas causam no país, buscam eliminar as diferenças entre exploradores e explorados, através de uma sociedade baseada na solidariedade, Neto (2009).

Nas lutas travadas pelas distribuições das terras e principalmente pela reforma agrária no Brasil, o movimento toma força a partir da segunda metade do século XX, com as formações de acampamentos, onde se encontravam milhares de famílias de agricultores. Com objetivos de conquistarem as terras improdutivas e darem condições dignas às famílias ali acampadas, os integrantes do movimento perceberam que a busca pela terra por si só, não seria suficiente, incluindo então na sua luta o direito à educação, “se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta”¹. Neto (2009) nos explica que, para dar continuidade ao trabalho, o MST precisava de conhecimento, pois para seus líderes, somente com estudo, poderiam entender a conjuntura política e social do país. O movimento passou a adotar um ideal de educação ancorado em pedagogos como Makarenko e Paulo Freire fazendo com que seus integrantes compreendessem que somente a educação é capaz de tornar o homem do campo construtor de seu destino.

Entre as principais preocupações do MST, estava no fato de que o ensino pensado e construído para o meio urbano era o mesmo aplicado à educação no meio rural, sem considerar as singularidades desse espaço, essa forma de apresentar a educação dificulta o alcance de um dos objetivos do MST, que é formar cidadão-militante comprometido e reconhecido com o campo ao qual está vinculado. Os cidadãos-militantes, conforme Neto (2009), para o movimento é fundamental que tenham condições de se posicionar frente às lutas por eles enfrentadas e também, somente assim estariam preparados para incorpora-se “nos processos de

¹ <http://www.mst.org.br/educacao/>

ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas no acampamento e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias” (NETO, 2009, p. 10).

Neto (2009) relata que mesmo sem muito conhecimento os sem-terra perceberam que seria necessário e possível construir uma escola diferenciada que alcançasse a realidade encontrada tanto nos acampamentos, como nos assentamentos, surgindo assim a Escola da Terra, uma escola que pudesse dar conta da educação dos filhos dos assentados e acampados dos movimentos.

É a partir das movimentações dos sem-terra, que se iniciam pelo país os encontros dos trabalhadores rurais, o que passa a dar mais força e visibilidade a suas causas, o MST, da década de 1980, destaca-se na luta pelo direito dos sujeitos do campo, tornando-se talvez o maior movimento popular do país, deixando claro seus principais objetivos e a reivindicação pelo direito à terra a busca por uma educação voltada à construção da cidadania coletiva, pois a luta, segundo Gohn (2012) por si própria, já é um movimento educativo.

Em 1984, acontece o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no estado do Paraná, após muitas lutas, principalmente no Rio Grande do Sul, marcados por fortes episódios de violência e enfrentamentos, nesse encontro é fundado então o MST, onde seus principais objetivos eram, lutar pela terra, pela reforma agrária, por mudanças sociais no país e pelo direito à educação. Desse momento em diante o movimento ganha força, organizando já para o ano seguinte o 1º Congresso do MST, em Brasília, com a participação de 19 estados, na busca por direitos, o movimento cria vínculos com entidades que apoiam sua luta, a cada ano ganha maior visibilidade, contando já na década de 1990 com mais de 300 associações e mais de 10 cooperativas vinculadas na busca por políticas de apoio à reforma agrária².

Seguindo no pensando de indicar marcos que foram importantes para a educação do campo ressaltamos também a Constituição Federal de 1988, onde declara a garantia e obrigatoriedade da educação como direito, segundo Gohn (2012), esse direito ao qual a Constituição se refere, aconteceu justamente a partir dos movimentos e debates em prol da educação e cidadania, em 1996 então é construída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), onde trata no artigo 28, do direito e das especificidades da população do meio rural, “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”,

² <http://www.mst.org.br/nossa-historia/88-93>

reconhecendo assim, que a educação, ainda que não declarada como do campo pela lei, deve ser pensada de forma que contribua e providencie as condições necessárias e adequadas para os sujeitos do campo.

Cabe destacar que pensar a escola no e do campo requer “pensar sob uma outra lógica, quer seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*” (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 1).

4.2.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Em 1997, acontece o 1º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), onde, segundo o INCRA³ (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, além dos representantes do movimento, estiveram presentes, Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). A partir dos resultados obtidos nessa Conferência em que, através de discussões dos participantes que já vinham trabalhando o tema da Educação na Reforma Agrária, Molina e Rocha (2014), em 1988 no dia 16 mês de abril, foi fundado então o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através da “Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária”, Molina e Rocha (2014, p. 229).

As mobilizações dos movimentos Sociais na luta pela garantia do direito à educação, ao conhecimento somado a luta pela terra e pela dignidade levaram a conquista em 1988 do PRONERA. Esse programa tem se traduzido em uma possibilidade para os trabalhadores jovens e adultos do campo terem acesso à educação escolar (CARVALHO e ARAUJO 2012, p. 72).

Segundo os autores, o programa vem mobilizando ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, assim como complementando suas escolaridades. Para Duarte (2008, p. 37) o programa “tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais de nosso País, assegurando a formatação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir acesso à educação”. O encontro proporcionou a articulação das universidades de muitas partes

³ http://www.incra.gov.br/pronera_historia

do país, os movimentos sociais e a participação do Estado, com objetivo de, além da formação de educadores assentados, ofertar a alfabetização nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para os jovens e adultos dos assentamentos, com objetivo de desenvolver projetos que pudessem utilizar metodologias específicas para o campo, nos esclarece Molina e Rocha (2014).

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 229).

A autora aponta ainda as contribuições do PRONERA desde sua criação, até o ano de 2014, no qual mais de duzentos mil trabalhadores já haviam sido contemplados com ações realizadas pelo programa, que vão desde a alfabetização a cursos técnicos e profissionalizantes. O programa tem promovido ainda, cursos que atendem a necessidade de formação de educadores do campo para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, como cursos do Magistério e Pedagogia da Terra, entre outros, e também Licenciaturas que possibilitam o ensino nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Esses relatos demonstram os frutos colhidos através dos movimentos sociais, com destaque para o MST, que vem conquistando tanto seu espaço nas discussões relevantes às necessidades, direitos e especificidades do campo, como também, na construção de uma educação pensada de forma que garanta aos sujeitos condições de se manterem na luta, através do conhecimento que somente a educação pode trazer.

4.3 Educação do Campo e os cursos de Licenciatura a partir do PROCAMPO.

Faça-se necessário buscarmos compreender as formas de construção das políticas voltadas à criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCS), em âmbito nacional, para alcançarmos maior aproximação ao curso apresentado no presente trabalho, aos quais estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Alguns pontos importantes precisam ser abordados para compreendermos a necessidade de criação de um programa de apoio à formação de educadores do campo. Podemos perceber através do estudo sobre a apresentação do PRONERA, que a educação nas zonas rurais e nos assentamentos vem sendo conquistadas. Porém, para que essa educação pudesse ser fornecida com qualidade e pensada para a realidade dos sujeitos do campo, não poderia ser oferecida a partir dos modelos das escolas urbanas, sendo assim, é evidente que a formação do educador do campo deveria ser igualmente voltada à realidade do campo, de forma que proporcionasse uma aprendizagem significativa e verdadeira, Paulo Freire já defendia o engajamento do educador no processo de ensino, afirmando que a, “verdadeira aprendizagem, transforma os educandos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE 2009, p. 27), sendo assim tornou-se necessário a criação de programas que garantissem uma educação pensada para a formação de professores comprometidos e capazes de envolver-se, e compreender a realidade e as tensões que os sujeitos do campo vivenciam.

Torna-se importante destacar alguns dados disponibilizados na época em que se discutia a formação superior para a Educação do Campo, em seu Caderno 2 a Secad/MEC, aponta que o número de professores que atuavam nas escolas na Educação Básica pertencentes à zona rural, contabilizavam 15% dos profissionais de todo o país, a disparidade existente entre a formação de educadores das zonas rurais para a zona urbana, demonstrava a importância do debate e da criação de políticas que visassem a diminuição dessas diferenças,

no grau de formação dos professores da zona rural em relação aos da zona urbana. De acordo com o Censo Escolar de 2005, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades (...) O nível de formação dos docentes que atuam no ensino médio também demonstra a desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana. De acordo com o mesmo Censo, apesar de uma rede física bastante reduzida, com 14.822 docentes, que atuam em apenas 1.377 estabelecimentos, 11,3% têm escolaridade de nível médio. Na zona urbana, esse índice é de apenas 4,2% (SECAC/MEC, 2007, p 36).

Em julho de 1988 foi realizada I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), na qual exigia políticas públicas que tratassem especificamente da formação

de educadores do campo, porém segundo Molina (2014), esses debates se consolidaram em 2004, quando aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, na qual o tema passa de “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”, e construído o lema da Educação do Campo: “Direito Nosso Dever do Estado” (CALDART, 2012, p. 269), nesta Conferência é instituído um Grupo de Trabalho composto por integrantes de vários segmentos, entre eles, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).

O Grupo Permanente de Trabalho (GPT), articulado com os representantes do movimento e a partir das experiências desenvolvidas pelo PRONERA, fica comprometido em elaborar as políticas de formação de educadores do campo. Após encontros e estudos, o Grupo apresenta a primeira proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo, sendo criado então pelo MEC o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculadas à SECAD e aprovada a criação do curso em julho 2007. A proposta é executada inicialmente a partir de experiências-pilotos onde o Rio Grande do Sul foi o protagonista dessa primeira entrada, organizada pelo Iterra, na cidade de Veranópolis, inicia então o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo, que além de estudantes do RS, contou com a participação de estudantes de outros estados como RJ, SP, PR, SC, todos vinculados a movimentos sociais relacionados à organizações do MST, Caldart (2011). Outras universidades também aderiram aos projetos-pilotos, como a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, Molina e Rocha (2014).

Com a criação do PROCAMPO, ainda no decorrer dos cursos pilotos, a SECAD amplia sua execução, possibilitando à outras universidades ofertarem a Licenciatura. Entre os anos 2008 e 2009 o MEC lança novos editais chegando em 2011 a oferta em 30 universidades de diversas regiões do país, Caldart (2011). Para fim de habilitação, na categoria de graduação, a Licenciatura em Educação do Campo foi organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagem, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, utilizando a metodologia do sistema de alternância, organizando o currículo em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, Pasquetti (2011).

O projeto de criação de uma Licenciatura (Plena) em Educação do Campo, foi pensado então para formar educadores que atuavam, ou viessem a atuar nas escolas do campo preparando-os para, além da docência Caldart (2011) serem capaz de dialogar com a realidade, articulando os processos formativos com o desenvolvimento social e comunitário, a fim de que esse educador compreendesse que a educação para os sujeitos do campo não estivesse somente voltada à escolarização. A autora aponta as três dimensões que o perfil da formação desse curso deva garantir aos educadores: “preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários” (CALDART, 2011, p. 470), essa formação de educador trata-se para (SÁ, 2011, p. 257) de uma “pedagogia emancipatória e uma psicologia social” que possibilite ao formando uma compreensão que relacione o seu mundo com o contexto social que estará inserido e desenvolva um olhar crítico voltado aos desafios que encontraram no cotidiano.

4.3.1 A proposta de formação por Área do Conhecimento e a interdisciplinaridade

A formação por área do conhecimento desenvolvida para a habilitação dos educadores formados em Licenciatura em Educação do Campo, trata-se de uma forma inovadora de organização da matriz curricular dos componentes. Os cursos ofertados pelas universidades formam dispostos em quatro áreas: Linguagens: que abrange componentes de expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura; Ciências Humanas e Sociais Ciências: Filosofia, Comunicação, Geografia, História, entre outras; Ciências da Natureza: (química, física, biologia) e Matemática, e a Ciências Agrária que trabalha: agronomia, fitotecnia, zootecnia, agroindústria e extensão rural, entre outras. Essa formação habilita os educadores para atuarem na Educação Básica, anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que segundo Caldart (2011), trata-se de uma ruptura dos paradigmas científicos nos processos de construção do conhecimento que determinam as disciplinas como objeto de estudos e se limitam a um campo de trabalho. Ao que se refere a educação do campo a autora defende que a intencionalidade maior dessa formação é “contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo” (CALDART, 2011, p. 471). Busca-se alcançar dessa forma, um vínculo entre o conhecimento que as ciências comportam dentro das disciplinas, com questões da vida social e a realidade que o campo apresenta, relacionadas ao contexto histórico das escolas do campo.

Morin (2003, p. 14) defende a interdisciplinaridade entre as disciplinas que abrangem as áreas do conhecimento e aponta que a fragmentação do ensino, ou seja, o sistema disciplinário das ciências conduz a uma “inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário, fica cega, inconsciente e irresponsável”, e afirma que:

“Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas.” (MORIN, 2003, p. 11).

Para que essa proposta possa ser contemplada de forma ampla e alcance o objetivo do vínculo entre os conhecimentos apresentados dentro das disciplinas das áreas, é necessário que a educação aconteça de forma interdisciplinar, pois ainda para o escritor, no universo disciplinar, o conhecimento corre riscos de isolamento das disciplinas em relação aos problemas que as sobrepõem. Ivani Fazenda nos esclarece que a interdisciplinaridade, segundo o Ceri — Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino - órgão da OCDE (Documento Ceri/HE/SP/7009), “é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas”, porém ressalta que:

cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18).

4.4 A proposta do curso de Educação do Campo pela UFRGS e o Campus Litoral Norte

Como já vimos anteriormente, a partir das primeiras propostas dos projetos-pilotos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a SECADI⁴/MEC abre editais para que outras universidades pudessem ofertar o curso. Essa ampliação, por sua vez, faz parte de uma das

⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

mais recentes políticas de Estado, lançada em 2012, e intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que objetiva oferecer apoio técnico e financeiro para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Educadores; Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura.

É dentro do Eixo 2 que está o apoio à implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo”.

Assim, com a criação de um novo campus, Campus Litoral Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), passa a ofertar então o curso de Licenciatura em Educação do Campo na sede e no litoral.

Inicia-se então o primeiro processo seletivo em Graduação Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza como Programa de Graduação Especial (PEG) no ano de 2014, sendo disponibilizadas 120 vagas para o campus Litoral Norte. Com processo seletivo de caráter diferenciado, o primeiro vestibular foi realizado em setembro de 2014, com início das aulas previsto para a segunda quinzena do mesmo mês, em ambos ao campus.

O curso objetiva, segundo seu Projeto Pedagógico, “uma formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência, viabilizando as aprendizagens que acontecem nos espaços educativos escolares e não-escolares” (UFRGS – PPC, 2012, p. 8) numa perspectiva de interdisciplinaridade que caracteriza uma interação metodológica com procedimentos inovadores, que respondam as novas necessidades sociais, gerando assim formas inovadoras na construção do conhecimento.

Na sequência mais dois vestibulares foram realizados, com processo seletivo no segundo semestre dos anos de 2015 e 2016, totalizando três entradas para o campus Litoral Norte. Das 120 vagas oferecidas em cada um dos processos seletivos, foram aprovados, 65 candidatos, no vestibular de 2014, 90 em 2015 e 87 candidatos em 2016.

Hoje encontram-se em atividades 4 turmas de Licenciatura em Educação do Campo, sendo elas denominadas: turma Pioneiros, ingressos do primeiro processo seletivo, com encerramento de suas atividades previsto para o primeiro semestre desse ano, e um total de 21 estudantes; turma Gaia, ingressos de 2015 com 27 estudantes, e turmas A com 22 e B com 19 estudantes, ambas ingressas do último processo seletivo em 2016.

5 OS SUJEITOS DA PESQUISA, ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE FREQUENTARAM A EJA

A realização de um sonho, a busca pelo conhecimento ou a conclusão de uma etapa, são algumas das formas que os estudantes relataram o significado de terem sido estudantes da EJA. A partir daqui o trabalho dialoga com os sujeitos entrevistados, afim de apresentar os resultados da pesquisa. Relatar suas trajetórias de vida, a forma como alcançaram sua formação na educação básica e a entrada em uma universidade, mas principalmente, o orgulho de estarem fazendo parte de um curso superior, de estar buscando formação e conhecimento, unidos à insegurança e receio de suas próprias (in)capacidades, foram alguns dos pontos destacados pelos estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas com estudantes das seguintes turmas, 2 da Pioneiros, 2 da Gaia, 5 da B e 7 da A, totalizando 16 estudantes. As perguntas foram apresentadas em formato de questionário, permitindo maior liberdade na elaboração das respostas, e com intuito de não lançar influência, buscando manter uma relação de liberdade para que expressassem suas opiniões de forma que respeitasse o “universo próprio de cada um” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986.p. 35), assim como, o tempo necessário para refletirem sobre as questões apresentadas.

O roteiro das questões apresentou inicialmente, aspectos voltados à identificação pessoal, como nome, idade, sexo, cidade de residência, entre outros. Os entrevistados serão apresentados aqui através de numeração, para que seja preservada sua identidade como acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

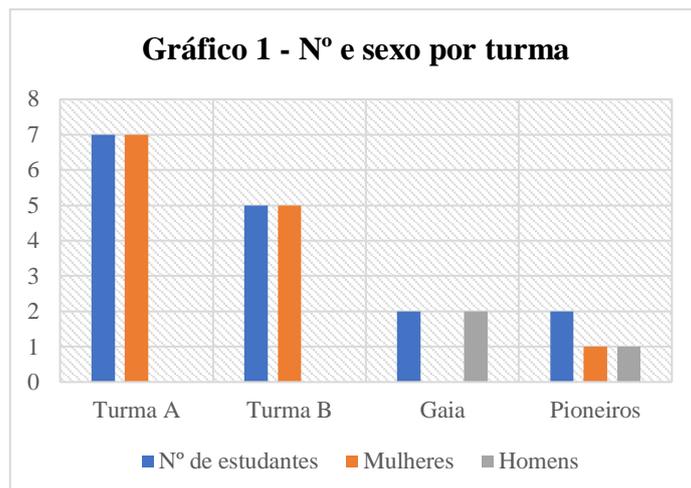
5.1 Identificação dos entrevistados

Tabela 1 – Identificação dos entrevistados

Identificação			
Estudantes	Idade	Sexo	Turma
E1	44	F	B
E2	55	F	B
E3	31	M	GAIA
E4	59	M	GAIA
E5	36	F	B
E6	31	F	B
E7	49	F	A
E8	28	F	A
E9	51	F	A
E10	44	F	A
E11	46	F	A
E12	45	F	A
E13	48	F	A
E14	49	F	B
E15	34	M	PIONEIROS
E16	32	F	PIONEIROS

5.2 Trajetória escolar – educação básica

A primeira questão a ser apresentada estava relacionada à formação dos entrevistados, para que pudéssemos compreender a trajetória escolar dos sujeitos e em qual etapa de sua jornada na educação básica foram alunos da EJA. A partir daqui trataremos os estudantes, considerando a numeração indicada no quadro da tabela 1.



Quadro 1 – Trajetória escolar na educação básica

Formação			
Estudantes	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ano de conclusão Ed. Básica
E1	Presencial	EJA presencial	2015
E2	Idade certa	ENCCEJA	2008
E3	Presencial	EJA	2005
E4	Presencial	ENEM	2008
E5	Presencial	Supletivo	2001
E6	Presencial	Supletivo presencial	2004
E7	Regular	EJA presencial	1988
E8	EJA	EJA	1988
E9	EJA	EJA	2005
E10	Provas DEE	EJA presencial	2016
E11	Supletivo	Supletivo	1987
E12	Tempo normal	Supletivo	2007
E13	Provas DEE	Provas DEE	2014
E14	Não informado	Provas ENCCEJA	2008
E15	Presencial	EJA	2003
E16	Presencial	EJA	2013

Percebe-se uma grande variedade nas respostas dos estudantes, no que se refere ao ensino fundamental, 9 dos entrevistados relataram terem frequentado na modalidade sequencial, mesmo tendo usados termos diferenciados para fazer essa afirmação, 6 afirmaram terem realizado no presencial. O estudante (E2⁵) utilizou o termo na idade certa para enfatizar sua formação, “*Ensino fundamental em escola Estadual e a idade “certa”. Fui reprovada na 5ª série, mas não interrompi (1984)*”. Já o estudante, (E7), utiliza o termo regular, “*Ensino fundamental, escola regular*”, percebe-se com essas falas que ainda existe uma certa distorção em relação a modalidade EJA, pois se a estudante utiliza a expressão regular para se referir ao ensino fundamental, cria-se a hipótese de não perceber a EJA como uma modalidade também regular, como já vimos anteriormente no Parecer 11/2000 do CNE, quando refere-se a EJA como modalidade regular de ensino, assim como na própria LDB (Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quando esclarece em seu Art. 4, § VII essa regularidade, “oferta de educação escolar regular (grifo nosso) para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. cabe destacar que, o que diferencia a EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica, na verdade é somente a forma de oferta, onde uma oferece o ensino sequencial, enquanto a EJA possibilita formas diferenciadas dessa oferta.

O estudante (E12), indica que não cursou a EJA durante o ensino fundamental, utilizando a expressão “tempo normal” para se expressar, “*Ensino fundamental cursado no tempo normal, sem interrupção, sem reprovação*”. A fala desta entrevistada pode remeter a opinião de tempo correto de estudo, afirmando a visão de EJA como fora dos padrões de normalidade que a sociedade atribui à modalidade. Se o direito a educação abrange todos os indivíduos, esse olhar sobre a EJA deveria já ter sido superado. Mesmo que nas últimas décadas as políticas educacionais tenham se mostrado mais amplas, parece ainda que o direito à educação está voltado muito ao ensino fundamental até os 14 anos e o médio até os 18 segundo a fala da estudante, fora dessa faixa etária, todos estariam fora do padrão visto como correto pela sociedade. “*O ensino fundamental foi sequencial. Não houve reprovações, somente desistência na sétima série por problemas de relacionamento com a professora de ciências*”, (E16) a estudante foi a única a utilizar o termo sequencial para se referir ao ensino fundamental, diferentemente de todos os outros, o fato de ter mencionado que sua de reprovação na sétima série ocorreu por um problema com a professora de ciências, retrata o quanto esse episódio

⁵ Utilizaremos aqui as expressões E mais o número que indica o entrevistado, como forma de identificar os estudantes

pode ter marcado sua vida, o que a fez atribuir à sua desistência. Dois dos estudantes informaram que sua forma de conclusão do ensino fundamental ocorreu através de provas na DEE⁶, do Estado do Rio Grande do Sul), (E10; E13), essas provas tratavam-se de exames supletivos ofertados pelo Estado, nas quais os jovens e adultos faziam a inscrição na própria Delegacia de Ensino e na data prevista prestavam os exames, dessa forma os candidatos poderiam ir eliminando disciplinas, era possível fazer as inscrições para todas as disciplinas, não obtendo aprovação poderia inscrever-se para o ano seguinte até que alcançasse aprovação completa. Essa forma de certificação deixou de ser aplicada massivamente no ano de 2006, quando o estado buscou substituir pelo ENCCEJA⁷ (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

Em relação ao ensino médio percebe-se também grande diversidade na forma de conclusão, 4 dos estudantes afirmaram terem concluído no supletivo, ou supletivo presencial, (E5, E6, E11, E12), nenhum dos estudantes citados especificou o significado do termo supletivo “*O médio eu fiz no supletivo.*” (E5); *Ensino médio com interrupção, primeira tentativa com todas as matérias teve a reprovação de algumas, mais de três tentativas, todas em supletivo,* (E13). Podemos concluir com as suas falas, que estavam se referindo ao supletivo presencial ofertado pelo Estado, o que hoje conhecemos como as totalidades⁸ da EJA. Oito dos estudantes citaram a EJA para conclusão, sendo que quatro utilizaram o termo presencial (E1, E7, E10), enquanto que os demais (E3, E8, E9, E15, E16) afirmaram somente terem feito EJA, “*EJA, somente presencial. Não fiz aquelas provas que davam progressão*”, (E15). Dois indicaram ter realizado os exames do ENCCEJA, (E2, E14,), porém não especificaram de que forma foi o processo de conclusão, “*Concluí o ensino médio com provas da ENCCEJA*”, (E14).

O diferencial dos exames oferecidos pela ENCCEJA é o material⁹ ofertado para os candidatos que se escrevem para os exames, esse material, fica disponível no site do programa. O estudante E4, foi o único a realizar a conclusão do ensino médio através do ENEM (Exame

⁶ Delegacia Estadual de Ensino, trata-se do que hoje conhecemos como as CRE - Coordenadoria regional de educação

⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza exames que, além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é um desses exames. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso: 01 jun. 2018.

⁸ Totalidades são representativo de etapas/anos, que abrangendo duas séries em um ano letivo, geralmente regulamentada pelos sistemas de ensino estaduais.

⁹ Apostila Encceja é um material de fácil entendimento que contém apenas os conteúdos que o Inep exige na prova Encceja. Disponível em: < <https://encceja2018.biz/prova-encceja-2018-veja-aqui/>>: Acesso em: 01 jun. 2008.

Nacional do Ensino Médio)¹⁰. É possível perceber que a estudante (E13), eliminou o ensino médio da mesma forma do ensino fundamental “*Na minha primeira reprovação no sétimo ano, mudei para o supletivo a distância da DEE, depois fiz presencial, depois desisti, e novamente retornei às provas até fazer o presencial e concluir o fundamental, depois o médio na mesma modalidade*”.

Podemos perceber a partir dos relatos dos estudantes, o quanto suas trajetórias se constituíam entre reprovações, desistências e retomadas, até conseguirem finalmente alcançar a conclusão, “o certificado de conclusão”, porém o que conseguimos alcançar na compreensão desses relatos trata-se apenas da trajetória de vida desses estudantes, não conseguimos aqui obter uma noção da luta internalizada que as “trajetórias escolares truncadas, incompletas”, (ARROYO, 2011, p. 21) pôde acarretar na vida e na autoestima dos sujeitos.

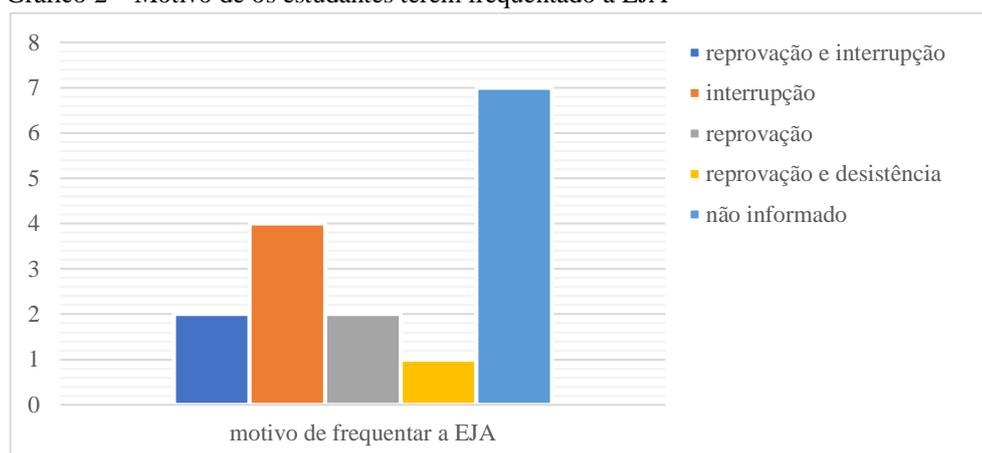
Assim podemos dizer que enquanto a modalidade for vista por eles, como fora do padrão de normalidade, ou tempo incorreto de estudo, mais difícil será para superarem o sentimento que carregam de verem seus sonhos sendo diluídos por trajetórias incompletas, a cada desistência uma derrota, a cada retorno uma lacuna e assim sujeitos vão se constituindo, criando expectativa de impossibilidades na busca por uma formação digna.

5.3 A visão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

O gráfico a seguir nos dá um parâmetro mais geral sobre os motivos dos estudantes terem frequentado a EJA, apresentando de forma ampla as informações extraídas de suas respostas.

¹⁰ Até o ano de 2016 os estudantes se inscreviam no Enem para conseguir a certificação, porém em uma consulta pública e em um acordo comum entre o MEC e o Inep decidiram por sua vez criar uma prova apenas para a certificação dos estudantes. Disponível em: < <https://encceja2018.biz/encceja-2018-inscricao-data-e-horario/>> Acesso em: 01 jun. 2018.

Gráfico 2 – Motivo de os estudantes terem frequentado a EJA



As respostas representam a forma como os estudantes se percebem no contexto dos “vai e vem da escola” e das evasões escolares. A palavra reprovação pode vir carregada de inúmeros sentidos pejorativos, que normalmente remete a fracassos ou incapacidade, levando o estudante a se perceber como culpado por sua situação, constrangidos com o fato de terem reprovado, como se a reprovação atestasse a falta de capacidade de aprender os conteúdos que a escola e os professores precisam ensinar. A afirmação de nunca ter sido reprovado fica claro nas falas dos estudantes, quando relatam sua trajetória. *“O ensino fundamental foi cursado em escola particular, no Colégio Santa Inês em Porto Alegre, até eu ser expulso. O ensino médio foi realizado em escola pública, escola Florinda Tubino Sampaio e colégio Professor Otavio de Souza, ambas estaduais, onde nunca consegui concluir um ano letivo devido a desistência, porém nunca fui reprovado. (E3).*

Na fala do estudante, percebemos que para ele, não há problema em admitir sua expulsão do ensino fundamental e nem as desistências que ocorreram no ensino médio, no entanto enfatiza nunca ter sido reprovado; *“Fiz EJA no 7º e 8º ano, parei em torno de quatro vezes, no ensino médio foi feito todo na EJA, e em EAD também. Não tive reprovações” (E8),* aqui podemos ver a importância que o estudante considera a reprovação, ainda que não cite os motivos que o levaram a desistir e parar como se refere, é importante salientar que nunca foi reprovado.

Após muitos conflitos com a escola, e muitas marcas acarretadas por interrupções, os estudantes buscam a EJA como suporte para sua trajetória, sem que percebam buscam a equidade que a escola deveria proporcionar, vão à busca do direito à educação que por motivos diversos foram destituídos, ainda que se percebam como responsáveis por suas desistências e

assumindo muitas vezes, segundo (BARRETO e CARLOS, 2005, p. 67) “que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar”, para os autores essa é a visão do sujeito idealizado pela sociedade, dessa forma se percebem fora desse contexto social, entendendo como sorte se conseguir mudar sua situação, mesmo que seja através de seu esforço.

Dessa forma o papel da EJA é fundamental na desconstrução dessa visão que o estudante carrega consigo, é na modalidade que terão a oportunidade de se perceberem como sujeitos de direito e não responsáveis por suas derrotas, cabe a EJA reconhecer que os jovens e adultos “carregam para a escola trajetórias tão interrogantes dos valores e dos conhecimentos estabelecidos, merecem um olhar amável e reconhecido das interrogações que a vida lhes coloca”, conforme no alerta Arroyo (2011, p. 39).

Analisando a fala do estudante (E13) ao citar suas reprovações, “*Na minha primeira reprovação no sétimo ano, mudei para o supletivo a distância da DEE, depois fiz presencial, depois desisti, e novamente retornei às provas até fazer o presencial e concluir o fundamental, depois o médio na mesma modalidade*”, percebemos o quanto a reprovação pode ter sido responsável por suas desistências no ensino fundamental, o que talvez o tenha levado a utilizar a mesma forma de conclusão no ensino médio, para Freire a reprovação ou a evasão de adolescentes da escola, está muito mais voltado ao conceito de fracasso escolar, que a escola imputa como culpa nos próprios estudantes, antes mesmo de tentar compreender seus motivos, “em determinado momento o adolescente descobre – e descobre sofredamente que a escola não bate com as dúvidas dele, que escolas não corresponde às suas ansiedades. [...] No fundo a escola não se tornou capaz de evitar que o adolescente não encontrasse nada, nenhum sentido nela” (FREIRE, 2001, p. 253). Ter sido reprovada no sétimo ano a levou a desistir, arriscou ainda uma segunda tentativa, mas acabou procurando uma forma de continuar os estudos sem precisar frequentar a escola, mudando para o supletivo a distância e concluindo dessa forma o ensino fundamental e o médio, a partir de então, não teve mais contato com a escola, tendo concluído somente por exames. Essa desistência, ao que Freire nos faz compreender, pode estar muito mais voltada, à escola ter desistido da estudante, do que a própria desistência dela.

Nesse caso específico o estudante declara ter realizado os exames ofertados pela Delegacia de Ensino Estadual, enquanto outros entrevistados realizaram esse exame através do ENCCEJA, ou ENEM, “*Concluí o ensino médio, através do ENCCEJA em 2008*” (E2); “*Concluí com o E.N.E.M.*” (E4); “*Concluí o ensino médio com provas da ENCCEJA*”, (E14), o que nos leva a refletir sobre os exames de certificação, através da fala dos três estudantes é o fato de não terem frequentado a escola, obtiveram o certificado do ensino médio, sem estar em

um ambiente educativo, que pudesse lhes proporcionar, além do aprendizado, as experiências de convívio e interações que a escola pode oferecer. Fortes críticas a essa forma de certificação já vêm sendo feitas pelos Fóruns de EJA realizados no país, em um artigo publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Catelli, Gisi e Serrao (2013), apontam alguns problemas, tanto na execução, na aplicação, como nos resultados do programa:

Por outro lado, o exame recebeu grande atenção pública e gerou um intenso debate político. O seu formato e pressupostos receberam críticas importantes de gestores estaduais e municipais, representantes dos fóruns de EJA e pesquisadores da área da educação. Considerando que faltam informações mínimas sobre a aplicação e resultados do Encceja, a produção acadêmica está bastante restrita à elaboração de críticas relativas aos pressupostos políticos do exame, sem discutir os impactos de sua implementação para a EJA nos Estados da Federação que o oferecem ou, ainda, a validade do exame do ponto de vista pedagógico, levando em conta seus pressupostos e os resultados obtidos pelos candidatos (CATELLI, GISI E SERRAO, p. 723).

Sendo assim, cabe aqui, sem a finalidade de afirmação, apontar uma reflexão relacionada a essa forma de certificação, não estaria talvez sendo oferecida uma política que venha na contramão do direito à educação, onde de um lado esteja facilitando aos jovens e adultos uma aceleração no processo de aprendizagem, enquanto os exclui dos espaços escolares?

5.3.1 O que você acha da modalidade EJA?

Em relação a opinião dos estudantes sobre a EJA, percebemos que nem todas foram favoráveis à modalidade. Algumas respostas demonstraram que suas trajetórias não foram muito positivas, enquanto para outros percebemos o quanto sua passagem pela EJA marcou de fato suas vidas.

Quadro 2 – Opinião dos estudantes a respeito da EJA

Entrevistados	Respostas
E4	Oportunidade para os mais velhos e jovens rebeldes
E3	Ótima ferramenta para quem não conseguiu concluir
E6	Maravilhoso, ensina muito e fortalece a continuidade
E2	Oportunidade para os jovens e adultos que não tiveram condições
E7	Possibilidade para quem necessita de escolarização e conhecimento
E8	Gostei, para mim foi muito bom
E5	Boa para quem não pode cursar o ensino dito regular
E10	Um modo mais fácil, mas não prepara totalmente para uma faculdade
E12	Meio de obter conclusão
E13	Ótima oportunidade, mas pouco explorada e reconhecida
E1	Muito boa, estimula a seguir em frente
E15	Fundamental importância
E9	Oportunidade que proporcionou a conclusão
E11	Diferenciado, proporciona conclusão
E14	Abre portas para quem não pode cursar no tempo certo
16	Diferenciada, considerando as diferentes realidades

O quadro apresentado acima, que trata da opinião dos estudantes sobre a EJA, sugere que para alguns a trajetória não foi tão significativa como para outros, grande parte das respostas se referem à EJA, como simples mecanismo de formação e conclusão. Respostas como, *“Vejo como oportunidade para jovens e adultos que não tiveram condições, seja de tempo, problemas financeiros ou a falta de escolas/professores, nos lugares que residem”* (E1), *“Acho boa para quem não pode cursar o ensino dito regular* (E5) e *“Só meio de obter conclusão”*, entre outras, demonstram essa imparcialidade em suas formas de pensar, pois além de considerarem a modalidade apenas como oportunidade de escolarização para quem não teve condições de conclusão, pode demonstrar também que esses estudantes não conseguiram desenvolver um olhar mais afetivo pela modalidade.

A estudante (E3), utiliza o termo “ótima”, porém com opinião semelhante aos estudantes citados anteriormente, *“Na minha opinião, a modalidade EJA é uma ótima ferramenta para pessoas que, por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos na idade escolar* (17

anos)”, e ainda ressalta a ideia de que a idade correta para a conclusão dos estudos seja aos 17 anos, opinião semelhante podemos perceber na resposta, *“Uma oportunidade que proporcionou para mim completar meu fundamental e concluir meu ensino médio, e uma forma eficaz, rápida e certa para nós chefes de (família) poderem avançar nos estudos”* (E9), que reconhece a modalidade como eficaz, rápida e certa para proporcionar conclusão, porém reconhece que possibilita o avanço nos estudos.

A resposta da estudante (E10) *“Eu acho um modo mais fácil de um adulto conseguir completar o segundo grau e muitos o primeiro grau, que muitas não tem idade adequada para estarem ainda no ensino médio, mas não é um curso que prepara totalmente para uma faculdade”*, demonstra que, além de compartilhar da mesma opinião colocada anteriormente, ela ainda considera que a modalidade não prepara totalmente para uma faculdade, o que pode demonstrar uma insegurança enquanto estudante de um curso superior.

Quando preocupados com seu desempenho, compreendendo talvez a educação somente como formadora, reprodutora de conhecimento, esses estudantes estão na verdade reproduzindo aquilo que socialmente é colocado para quem, nas condições de oprimido, Freire (2005) desenvolveu uma visão generalizada de que a educação é desenvolvida somente para a escolarização, pois para Molina e Sá (2012, p. 469) o “processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização” o que talvez tenha sido percebido erroneamente por estudantes durante seus percursos na EJA.

5.3.2 Quais eram suas expectativas enquanto estudante de EJA?

O quadro três traz a questão relacionada as expectativas dos estudantes que frequentaram a EJA, porém cabe aqui esclarecer, a partir dos relatos anteriores, que mesmo utilizando o termo EJA, estamos nos referindo a todas as formas de conclusão da educação básica relatada pelos entrevistados, exceto a sequencial.

Quadro 3 – Expectativas enquanto estudantes da EJA

Entrevistados	Respostas
E9	Expectativas para o futuro
E1	Seguir a diante
E14, E12, E11	Conclusão
E7	Ser aprovada
E13	Recuperar o tempo perdido, adquirir conhecimento
E6	Alcançar objetivos que contribuísse para os estudos
E3	Pegar o diploma
E2 E4	Não responderam
E15 E10, E5	Terminar o ensino médio
E8	Conclusão e possibilidade de aprendizado

No que se tratou das suas expectativas para o futuro, enquanto estudante da EJA, percebemos que poucos mencionaram o *porvir* que a educação pode proporcionar, muitos destacaram o desejo de conclusão, aprendizado e conhecimento, mas não mencionaram a continuidade, alguns até se referem ao futuro, mas sem citar a possibilidade de um ensino superior. Isso acontece, talvez, por não se perceberem como sujeitos históricos, e que sua participação na sociedade não se restringe a uma formação ou a uma certificação, pois as significações atreladas ao futuro poucos mencionaram.

Os estudantes (E9) e (E1), se referiram ao futuro, “*A minha professora de EJA nos passava um incentivo contagiante e a expectativa era seguir a diante sempre*”, a estudante E1, expressa o valor que sua professora trouxe para a sua formação, incentivando a seguir adiante, talvez tenha sido esse incentivo que a tenha encorajado a procurar uma formação superior. A fala da estudante (E9) demonstra também a importância que o trabalho do professor representa para os alunos de EJA, “*Conforme fui passando, superando minhas dificuldades, foi crescendo minhas expectativas dentro do curso e para além do curso, os professores sempre muito incentivadores para continuar, pessoas marcantes na minha vida de estudante*”, apesar de demonstrar, já ter uma expectativa para o futuro e para além do curso, se refere aos professores como incentivadores que marcaram sua trajetória, diferentemente da resposta anterior, que cita uma professora em específico.

Através dessas duas falas, podemos afirmar que o trabalho dos professores de EJA, tem um papel fundamental, não só do aprendizado dos estudantes, mas principalmente como propulsor de novos caminhos a serem conquistados “*No início, logo que me matriculei na EJA, meu único objetivo era a conclusão do ensino médio para prestar concursos públicos. No entanto, tive o privilégio de ter conhecido professores dedicados, empenhados e preocupados com a formação de seus alunos. Insistiam incansavelmente para que continuássemos os nossos estudos, fazendo com que os estudantes acreditassem nos seus potenciais e afirmando que seríamos capazes de qualquer coisa desde que acreditássemos*” (E16), no depoimento a estudante relata seus objetivos iniciais ao se matricular na EJA, mas destaca a importância que atribuiu ao papel dos professores, pois esses, além do incentivo ainda afirmavam seu potencial, contribuindo muito para a autoestima dos alunos. Arroyo 2005, aponta que as interrogações existenciais que os jovens e adultos carregam sobre suas vidas e as inseguranças sobre aspectos presentes em suas trajetórias, devem ser vistas como um olhar amável e um constante pensar do fazer docente.

Para Brunel, a prática pedagógica não pode ser “um transmitir sem alma, sem desejo e emoção” (2014, p. 94). Outros estudantes que também nos fazem refletir sobre o papel dos professores são, “*Inicialmente concluir o ensino médio. Depois vi que era possível aprender muita coisa*” (E8) e, “*Foi um incentivo para o retorno aos estudos*” (E15), apesar de não citarem os professores, o primeiro expressa a mudança de olhar sobre as possibilidades de aprender, enquanto que o segundo, refere-se ao incentivo para retomar seus estudos, mudanças como essas, na educação, com certeza vem a partir dos fazeres dos professores, pois ainda que não tenham relatado, algo de positivo esses estudantes encontraram na sua formação.

Outros depoimentos como, “*Pegar meu diploma*”, (E3); “*Completar o segundo grau*” (E10), “*Nunca pensei sobre isso*” (E5) e “*Somente a conclusão*” (E12) demonstram o inconsciente dos estudantes em relação a sua postura, a falta de perspectiva e a simplicidade nas suas respostas, nos fazem entender que a aprendizagem naquele momento de sua vida não estava sendo significativa Freire (2009), pois quando o aprendizado é significativo, torna-se uma procura constante de crescimento, que faz com que o sujeito perceba o desejo de mudança. Já a fala “*Recuperar o tempo perdido, adquirir conhecimento*” (E13), representa muito bem a função reparadora da EJA, recuperar o tempo perdido na concepção da estudante, nada mais é, do que a conquista do direito à educação, que por diversos motivos não foi possível na idade considerada correta.

5.3.3 O que a modalidade representa para você, na sua jornada acadêmica?

Pensando em uma introdução para as questões relacionadas a vida acadêmica dos estudantes, foi elaborada a questão apresentada no quadro a seguir:

Quadro 4 – O que a modalidade representa na jornada acadêmica

Entrevistados	Respostas
E3,	Possibilidade de ingresso na faculdade
E5	Nunca pensei nisso
E10, E14	Incentivo para o futuro
E9	Um passo muito importante
E6	Possibilidade de crescimento
E8, 13E	Representa tudo
E12	Lacuna
E11	Só certificado
E1	Seguir em frente
E2, E4, E7	Não responderam
E15	Ingresso na vida acadêmica
16	Importante oportunidade, uma segunda chance, respeito pelo ser humano

O quadro 4 mostra ainda uma diversidade de opinião sobre o que a EJA representa para a vida de cada um, alguns dos estudantes demonstram que a modalidade, não passou de uma fase da sua vida, etapa necessária, mas sem grandes significados ou importância. Porém, podemos perceber que aqui alguns estudantes já mencionaram a educação superior, como possibilidades enquanto alunos da EJA. *“Representa a chance que me possibilitou ingressar (entrar) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e concluir minha graduação em Bacharel em Ciências Biológicas, ênfase em Biologia Marinha e Costeira e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde sou graduando em Licenciatura em Ciências da Natureza (EDUCAMPO)”* (E3), o entrevistado, relata já ter uma graduação, sendo a Licenciatura em Educação do Campo seu segundo curso, na mesma universidade, e afirma que ter sido aluno da EJA, não foi empecilho para concluir um curso de graduação, ao contrário, foi através dela que ele alcançou a chance de ingressar no curso, é importante retomarmos que o estudante em

questão, foi quem relatou ter sido expulso da escola no ensino fundamental, e muitas desistências no ensino médio até conseguir alcançar sua formação na educação básica.

Isso demonstra que existem inúmeras possibilidades para que estudantes de EJA busquem uma formação superior, para o estudante (E15), a EJA tem o mesmo significado. “*Representa o ingresso na vida acadêmica*”, ainda que mais sutil em sua resposta, demonstra reconhecer que mesmo tendo concluído seus estudos na EJA foi possível ingressar em uma universidade.

Outros estudantes, mesmo que não tenham se referido ao fato de estarem hoje cursando uma graduação, reconhecem o valor que a EJA representou para sua vida acadêmica, “*Como a grande maioria dos estudantes da EJA, eu tive que abandonar os estudos por uma série de motivos. A EJA, para mim, representa a importante oportunidade para a continuidade dos estudos, uma segunda chance. Respeito pelo ser humano em saber que cada um tem seu tempo e que nunca é tarde demais*” (E16). Oportunidade, segunda chance, são termos presentes em outras respostas também, mas para a estudante a EJA representa respeito pelo ser humano, considerando que o tempo de aprendizagem não é o mesmo para cada sujeito. “*Um incentivo para o futuro*” (E10); “*Foi um incentivo para o retorno aos estudos*” (E14); “*Representou uma experiência de crescimento através de trabalhos em conjunto entre colegas e professores tendo um rendimento muito gratificante*” (E6), o trabalho em grupo citado pelo estudante, pode ser um ferramenta importantíssima para o trabalho na EJA, porque desperta nos alunos a consciência do coletivo, da compreensão da igualdade a partir das diferenças.

Três dos depoimentos sobre a representação da EJA nas suas vidas acadêmicas, merecem serem destacadas, “*Bha, representa um passo muito importante, porque foi através dela que eu vi minhas chances aumentarem, e daí o desejo tornou-se realidade. Não teria como concluir os estudos pelo convencional, a EJA me abriu portas*” (E9); “*Representa tudo! Só estou aqui porque consegui concluir na EJA, porque não teria tempo para concluir o ensino médio se fosse de forma convencional*” (E8) e também, “*Tudo! Hoje cada vez mais me convenço de que se não fosse a EJA na minha vida eu não estaria aqui*” (E13). É fortemente expressado a importância da EJA para essas três estudantes, é possível perceber as semelhanças em suas falas, o desejo de realizar um curso superior, o reconhecimento de que, se não fosse a modalidade não teriam conseguido. O termo “*tudo*” que duas das estudantes utilizam para representar o significado que a EJA trouxe para suas vidas demonstra a importância do desejo alcançado e da conquista. É nesse sentido que Arroyo (2011, p. 41) trata a EJA, quando diz que ela contribui para “*a emancipação e libertação*” [...] Dar-lhes o direito de escolher, de planejar

o seu destino, de entender o mundo. De intervir.” É a ação libertadora Freire (2009) que a educação fornece para a independência do sujeito, ainda que fora do “*convencional*” como uma das estudantes expressa, alcançaram seu lugar, dentro dos objetivos que traçaram para suas vidas.

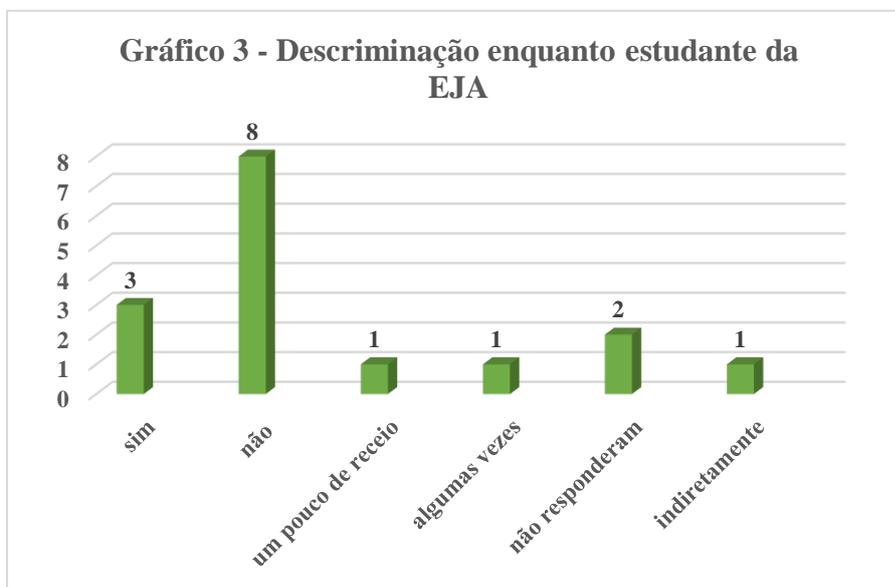
A pesquisa identificou também que não são todos os estudantes que compartilham das opiniões positivas sobre a sua educação enquanto alunos da EJA, expressões como “*Representa só o certificado, porque não aprendi nada, tanto que hoje em dia tenho muita dificuldade nos estudos*”, (E11) “*Nunca pensei sobre isso*” (E5), e ainda, “*Lacuna*” (E12), nos fazem refletir sobre o que essas falas podem representar, porque para alguns a EJA pode ser tão significativa, enquanto para outros traz caminhadas tão negativas, quanto para a estudante (E11), quando relata não ter aprendido nada, responsabilizando a modalidade por suas dificuldades de aprendizado, ou simplesmente, nunca ter pensado, ou seja, não ter em nenhum momento refletido sobre sua trajetória, sobre o significado, tanto de não ter podido estar na escola, no tempo que considera-se correto, como nunca ter ponderado sua formação na EJA, é mais compreensível, pensar na opinião da estudante que admite não reconhecer na modalidade nenhuma contribuição na sua aprendizagem, do que entender, a quem nunca pensou sobre o assunto, pois, muitas vezes os alunos trazem consigo convicções equivocadas de que escola vai fornecer o conhecimento necessário para sua vida e acreditam que o professor tem o poder de colocar o conhecimento dentro dos alunos, (BARRETO e CARLOS, 2005, p. 65), os autores admitem ainda que, não conseguindo mudar essa concepção criada socialmente, o aluno “tem, portanto, o direito de pensar isso da escola”.

Brunel (2014, p. 62), admite que, “o ensino fechado, limita o conhecimento humano e diminui o poder de reflexão e da linguagem, características básicas do ser humano” portanto antes de criticarmos qualquer opinião expressada pelos estudantes, seja de qual for a modalidade que tenha frequentado, devemos ter em mente que sim, a educação pode deixar “*lacunas*”¹¹, ou seja, falta, omissão ou interrupção nas suas trajetórias escolares.

¹¹ Lacuna: Espaço em vão ou em branco; interrupção; intervalo; falta, omissão. Significado de lacuna no Dicionário Aurélio de Português Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/lacuna>>. Acesso em: 03 jun. 2018

5.3.4 Você já se sentiu discriminado por ter sido estudante da EJA?

Foi perguntado aos estudantes entrevistados se já tinham se sentido discriminado por terem sido alunos da EJA, sendo apresentado no gráfico a seguir:



O gráfico a cima, demonstra um ponto positivo em relação ao preconceito empregado às pessoas que frequentaram a modalidade da EJA, ao contrário do que se imaginava aqui, 44% do total dos estudantes afirmaram nunca terem sofrido discriminação por terem estudado na EJA, ainda que dois dos entrevistados não tenham respondido a questão, trata-se de um número consideravelmente alto, porém ao analisarmos as respostas, daqueles que afirmaram terem sido discriminados, percebemos que esses relatos vêm carregados de preconceito, “*Algumas vezes sim, falta de preparo, falta de conhecimento*”(E12), “*Sim, até hoje escuto que por ser aluno de EJA não tenho desempenho melhor*” (E13), “*Às vezes vejo nas pessoas um pouco de receio*”, (E11) “*Sim, muitas vezes até mesmo com o motivo de ser dito que não estava preparada para uma faculdade*”, (E10), “*Sim, as vezes ouvi dizer: ah! Quem faz EJA não aprende nada, não sabe nada*” (E9).

Termos como, preparo, desempenho, receio, entre outros, representam o conceito criado historicamente pela sociedade de que, aqueles sujeitos que não fizeram parte do que se considera escola *normal*, não terão a mesma capacidade dos que frequentaram todos os anos sequenciais na educação básica, para Arroyo (2011) essa visão trata-se de uma visão reducionista lançada durante décadas sobre os alunos da EJA, de que a EJA não supre as carências de escolarização, e afirma a necessidade dessa visão ser superada, principalmente

quando consideramos a fala da estudante que relata já ter escutado que o motivo de não estar preparada para uma faculdade, esteja relacionada a sua aprendizagem na EJA. Essa fala foi feita pela mesma estudante, quadro 2, ao ser questionado a sua opinião sobre a modalidade, relatando acreditar que a EJA não prepara para uma faculdade, o que nos faz refletir se inconscientemente, esse pensamento não estaria internalizado na própria estudante?

Há ainda uma outra fala que necessita ser apresentada “*Nunca me senti discriminada diretamente por ter sido estudante da EJA, mas já ouvi relatos de pessoas próximas a mim que não conseguiram emprego na cidade de Tramandaí por ter concluído o ensino médio na EJA, o que me deixa bastante triste. Nas entrevistas de emprego, o empregador pergunta se a pessoa fez o ensino médio “NORMAL” ou foi na EJA, se a resposta for a segunda opção, o sujeito é desclassificado para o emprego*” (E16), este depoimento demonstra que apesar de não ter sofrido discriminação em sua trajetória, a estudante já se deparou com situações que comprovam o quanto a sociedade ainda atribui competências à escolarização, e que essas competências só são alcançadas se os sujeitos possuem uma educação de qualidade, o que historicamente, não se obtém na EJA, “A visão reducionista com que por décadas, foram olhados os alunos da EJA [...] precisa ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida.” Arroyo (2011, p. 21), pois somente assim serão superadas também as rupturas deixadas na trajetória daqueles que vivenciaram a EJA.

5.3.5 Você gostaria de ser um docente na EJA?

Antes de iniciarmos questões sobre o ensino superior com os estudantes, foi perguntado a eles, se gostariam de ser docentes na EJA, e essa resposta foi unânime, com exceção de um entrevistado que não respondeu a questão, os restantes responderam que sim, gostariam de ser docente na EJA. “*Sim, acredito que minha experiência seria de muito aproveitado para todos*” (E13), “*Sem dúvidas, gostaria muito de ser docente na EJA*” (E16), “*Sim, seria um presente porque através dele hoje estou cursando uma faculdade, foi uma oportunidade ligando outra em meu trajeto*” (E10), e ainda, “*Sim, com certeza, imagine ter o privilégio de poder contribuir com mais pessoas as minhas experiências e conhecimentos*”, (E9), essas respostas demonstram que, muito além do desejo de um dia serem docentes na EJA, esperam contribuir, compartilhar suas experiências e seus conhecimentos.

5.4 Sobre o Ensino Superior

Como podemos ver anteriormente, a Licenciatura em Educação do Campo, trata-se de uma proposta recente, principalmente nessa região, Litoral Norte gaúcho, entendendo dessa forma, tornou-se importante questionarmos o motivo de terem escolhido esse curso para ingressarem, assim como se sentem fazendo um curso superior.

Questões relacionadas às suas aprendizagens e supostas dificuldades também foram realizadas, e ainda, questões que tratassem das suas formas de pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo a partir da entrada no curso, e suas expectativas para o futuro no qual a formação pode trazer.

5.4.1 Porque você escolheu o curso de Educação do Campo?

Quadro 5 – A escolha do curso de Educação do Campo

Entrevistados	Respostas
E1	Participar sem perspectiva
E2	Forma diferenciada de vestibular e a alternância
E3	Pela ideologia do curso e vontade de dar aula
E4	Oportunidade de voltar a estudar
E5	Pensando só na Ciências da Natureza
E6	Por gostar de dar aulas
E7	Por ser a UFRGS e ser gratuita
E8	Seguir na área das exatas
E9	Por ser interdisciplinar, proporcionar mudanças e ampliar o conhecimento
E10	O primeiro a ser oferecida e por ser UFRGS
E11	Real interesse
E12	Curiosidade
E13	Ir de encontro ao que eu penso
E14	Divulgação do vestibular
E15	Trabalho e trajetória ligada à Educação do Campo
E16	Inicialmente pela habilitação em Ciências da Natureza

No breve histórico que apresentamos sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, podemos perceber que a proposta inicial desse curso era oferecer formação para população do campo, pessoas que trabalhassem ou vivessem no ou do campo (ROCHA, DINIZ E OLIVEIRA, 2011), porém apesar de ser um número pequeno de estudantes em relação aos que cursam atualmente a licenciatura, dos 16 entrevistados, apenas um mencionou já ter contato com a Educação do Campo, *“Porque trabalho em uma escola do Campo e minha trajetória como estudante sempre foi norteadada por defender os povos do campo”* (E15), a fala do estudante demonstra conhecimento sobre as questões voltadas ao direito do povo do campo e relata que sua trajetória sempre foi voltada a defendê-los. No caso específico desse estudante fica claro a intenção das políticas públicas que defendem essa formação, quando pretende formar educadores do próprio campo, Molina e Sá (2012, p. 468).

Alguns estudantes mencionaram terem escolhido o curso por esse ter um vestibular diferenciado, pois se sabe que os vestibulares das Universidades Federais exigem um alto conhecimento dos conteúdos, dessa forma, um vestibular que põe ao alcance a entrada na universidade sem requerer um amplo conhecimento prévio dos ingressos pode despertar o interesse de quem sonha com uma formação superior, mas que não teria condições de aprovação se não fosse diferenciado. *“Por forma diferenciada de vestibular, a alternância e da forma que o curso pode fazer a diferença para os sujeitos do campo”* (E2); *“Não conhecia o curso, me falaram da prova do vestibular e fiz, e assim estou achando muito interessante e aprendendo muita coisa que não sabia que existia”* (E14), a estudante E2, cita que um dos motivos de ter escolhido, tem relação com o vestibular diferenciado, o sistema de alternância anunciado pelo curso também chamou sua atenção. Isso demonstra que, mesmo tendo sido pensado para favorecer a população do campo, (CORREIA e BATISTA, 2012), a proposta vem de encontro às necessidades de um vasto público, mesmo não tendo ligação com o campo.

Outros alunos mencionaram que, o que despertou interesse no curso, foi a formação em Ciências da Natureza, ou as exatas, *“Na verdade, quando fiz o vestibular só pensei nas Ciências Naturais”* (E5); *“Porque gosto das exatas e pretendo seguir nessa área”* (E8); *“No primeiro momento, escolhi o curso de Educação do Campo pensando apenas na habilitação em Ciências da Natureza”* (E16), percebe-se que para esse alunos, o interesse estava voltado à formação, em estarem habilitados para exercerem uma profissão.

Muitos outros motivos foram apresentados pelos estudantes, o crédito que o nome da Universidade carrega, por ser gratuito ou simplesmente por curiosidade, entre outras, *“Um curso interdisciplinar, podendo abrir uma oportunidade sem igual, e que vai me proporcionar*

a mudança que preciso. Além de ampliar meus conhecimentos (E9), aqui, porém, podemos perceber que o interesse da estudante estava relacionado às oportunidades e mudanças que o curso traria para sua vida, além de mencionar o fato de ser um curso interdisciplinar.

5.4.2 Como você se sente fazendo este curso?

Falar de sentimentos nem sempre se torna algo fácil, principalmente quando retrata histórias de superação e busca por um direito, que teoricamente não deveria depender de lutas para ser alcançado. Quanto à educação, esse direito tem um significado ainda mais concreto, pois se trata de um direito subjetivo¹², no entanto é nas respostas dos estudantes que percebemos a beleza de terem alcançado algo tão desejado, mesmo que tardio.

Quadro 6 – Sentimento dos estudantes em relação ao curso

Entrevistados	Respostas
E1	É o que vivo, interessante
E2	Sem resposta
E3	Realizando uma meta, a Licenciatura
E4; E5, E15	Muito bem
E6	Grata
E7	Honrada
E8	Muito feliz
E9; E10	Privilegiada
E11	Descobrimos fatores que não conhecia
E12	Vencendo limites
E13	A realização de um sonho
E14	Um pouco perdida, mas importante
E16	Modificada, mais humana

¹² Instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais, 18(2), 113-118, Revista São Paulo em perspectiva, Fundação Sead, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Nas falas dos estudantes, notamos o quanto é significativo estar cursando uma universidade, respostas como, realizar um sonho, vencer limites, alcançar metas, demonstram a importância que essa superação tem em suas vidas. “*Sinto que estou realizando uma das minhas metas, que é concluir uma Licenciatura*” (E3), “*Muito privilegiada e ansiosa*” (E10), “*Sinto-me feliz, sinto-me uma privilegiada e tudo é muito encantador*” (E9), são frases que representam essa importância, o privilégio, o encantamento, e a oportunidade de concluir uma licenciatura, assim como, “*Vencendo meus limites, um desafio diário a cada TU*”, o desafio, que uma universidade representa, a estudante destaca ainda, estar superando seus limites a cada novo Tempo Universidade.

“*Muito feliz, e que ter feito EJA não me afetou em nada.*” (E8), nesta resposta, diferente de outras que vimos anteriormente, a estudante afirma que ter feito a EJA não afeta sua aprendizagem, na resposta dada quando lhe foi perguntado o que a EJA representava para a estudante, essa respondeu que, “representava tudo”, e que não conseguiria concluir seus estudos se não fosse na modalidade. Percebemos a partir de outras respostas, que a EJA em geral, mesmo causando rupturas em suas trajetórias, para alguns a descontinuidade dos estudos não conseguiu romper com o encantamento que a educação traz para muitos dos jovens e adultos que vêm buscando superar seus desafios.

A estudante (E7), cita na sua fala o trabalho dos professores, “*Nossa!!! Me sinto horada, conviver com professores altamente qualificados, conhecimento repassado com qualidade*”, para a estudante o trabalho dos professores aos quais está tendo a oportunidade de conviver e aprender tornou-se uma honra, destacando a qualidade com que repassam o conhecimento, para Brunel (2014, p. 34)

tão importante quanto a competência do professor em transmitir conhecimento na sala de aula, é a sua postura afetiva e de respeito, pois só assim o ambiente escolar será um lugar de uma aprendizagem prazerosa e que tenha algum sentido em suas vidas.

Ainda que a autora esteja se referindo aos professores de Educação de Jovens e Adultos, sua fala pode ser relacionada aos professores mencionados pela estudante, pois trata-se da postura que todos os professores deviriam manter com seus alunos, seja na educação básica ou na universidade, porque provavelmente foi através de atitudes positivas dedicadas aos alunos que a estudante pode alicerçar seus sentimentos, essa afirmação pode ser verificada também na seguinte fala, “*Estou grata por estar diante de tanto saber e caminhos que estou tendo oportunidades*” (E6).

A importância do mérito à qualidade do curso destaca-se nas falas dos seguintes estudantes “*Me sinto bem, pois este curso é fruto de uma grande luta de pessoas que identificavam que a escola como estava não contemplava estas pessoas. Que deveria haver uma educação mais voltada para a realidade*” (E15), a forma como o estudante se refere ao curso demonstra que, na sua jornada vem percebendo as falhas de uma educação que não contextualiza a realidade do sujeito, que não problematiza, simplesmente se adapta, sem intenção de transformação, Freire (1979). É importante destacar que esse mesmo estudante relatou anteriormente ter tido sua trajetória escolar voltada a defender os povos do campo, pois trabalha em uma escola do campo, demonstrando que através do convívio com as lutas por uma educação de qualidade é que se desenvolve a criticidade.

Já a estudante (E16), aponta a mudança que o curso lhe proporcionou, ao ser questionado como se sente, menciona, “*MODIFICADA. O curso de educação do campo é responsável por uma importante transformação em mim, na minha maneira de pensar e agir, na forma em que percebo o mundo agora. Antes do curso eu era um pouco egoísta, não debatia sobre assuntos relevantes por medo de defender meus pensamentos, não tinha segurança em argumentar por me achar incapaz. Hoje em dia, sou uma pessoa que pensa muito mais no coletivo, nas diferentes realidades e no porquê de algumas coisas. Sou uma pessoa crítica que percebe o mundo com outros olhos, olhos que procuram não julgar e sim compreender. Não tenho mais medo de defender meus ideais. Este curso me tornou mais sensível, MAIS HUMANA.*

Não há como deixar de relacionar, a transformação que o curso proporcionou para a estudante, com o processo de humanização no qual Paulo Freire afirmava como sendo fundamental na transformação do sujeito, para Freire, humanização, é a “*vocação dos homens*”. *Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, na luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada*” (FREIRE, 2005, p. 32). É a dignidade do ser humano, que ao reconhecerem o seu pouco saber de si, se inquietam por saber mais, indagam, buscam constantemente por respostas Freire (2005). Quando a estudante afirma ser incapaz de argumentar, de debater e defender seus pensamentos, demonstra o que o autor defendia ser tão importante para o processo de mudança, o reconhecimento “*de sua inconclusão [...] de sua desumanização*” (p.32), mas ao relatar suas mudanças, admitir pensar mais no coletivo, interroga o porquê das coisas, procura não julgar e demonstra capacidade de defender seus ideais, a estudante¹³ mostra que passou, ou vem

¹³ Cabe mencionar que a estudante (E16) faz parte da turma Pioneiros, que se encontra em fase de conclusão do curso.

passando por uma transformação que em sua concepção está vinculada a sua passagem pelo curso de Educação do Campo, pois afirma que o curso a tornou mais sensível, e destaca que a tornou “mais humana”.

5.4.3 Você tem dificuldades de aprendizagens? Identifique em que, e em quais componentes:

Quadro 7 – Dificuldades de aprendizagem

Entrevistados	Respostas
E1; E5; E10	Química e física
E2	Relacionadas às tecnologias
E3	Não
E4	Na escrita (ortografia).
E6	Química, física e matemática
E7	Exatas (física)
E8	Física
E9	Dificuldades na concentração
E11	Concentração, leituras, cálculos...
E12	Dificuldades no falar,
E13; E15	Exatas
E14	Biologia, química e física
E16	Concentração, e relacionadas ao desenvolvimento rural

A área da exatas, por si só, já causa insegurança, quando não dizer medo em muitos jovens adolescentes que cursam o ensino médio. As disciplinas de física, química e matemática, trabalhadas de forma fragmentadas pela grade curricular, vêm construindo uma visão, de que, tudo o que se refere a essas áreas, é mais difícil de aprender, podendo por vezes, tornarem-se as grandes vilãs dos altos índices de reprovação na educação básica. Se pensarmos nas aprendizagens que cada disciplina traz isoladamente, já aponta para um caminho de dificuldades e insegurança e ainda mais sendo um curso que abrange as três disciplinas na mesma formação.

Pensando em uma forma de contextualizar essas dificuldades, foi questionado aos alunos, sobre suas dificuldades, pedindo para que identificasse em quais componentes. Na sequência, a pergunta feita foi, ao que relacionava suas dificuldades, não tendo como desvincular as duas respostas, serão juntamente problematizadas aqui.

Observamos que, quando mencionadas suas dificuldades, os alunos não se referenciavam a área do conhecimento, mas sim, nas disciplinas que abrangem a área. Oito dos estudantes apontaram suas dificuldades, voltadas a algumas dessas disciplinas, alguns, mais de uma, apenas um estudante (E3) declarou não ter dificuldades, enquanto outros citaram dificuldades relacionadas a outros fatores, que não às disciplinas que compõem a Ciências da Natureza. “*Sim. Em física e química, sou consciente que minha dificuldade é por falta de estudo e de pedir explicação aos professores*” (E1), e a estudante menciona sua dificuldade na física e química, porém alega que sua dificuldade é por falta de estudo, quando questionado ao que ela atribui essa dificuldade, afirma, “*A falta de tirar dúvidas*”, podemos perceber que, não somente nas disciplinas, mas principalmente, a falta de comunicação com os professores, tem acentuado suas dificuldades, “*Sempre tive dificuldades nas exatas*”, quando cita as exatas, a estudante não especifica suas dificuldades, e reconhece que necessita que o conteúdo seja explicado mais de uma vez para que possa entender, “*Às vezes preciso de mais de uma vez a explicação, também não consigo aprender com barulho, e tenho dificuldades para a concentração* (E9), podemos perceber certa semelhança nas duas respostas, ambas indicam suas necessidades relacionadas a forma de trabalho na sala, na primeira resposta porém, a estudante atribui a falta de explicação e a ela não tirar suas dúvidas quando não compreendido o que está sendo trabalhado, já na segunda resposta, não fica claro, por que essas dúvidas não são esclarecidas.

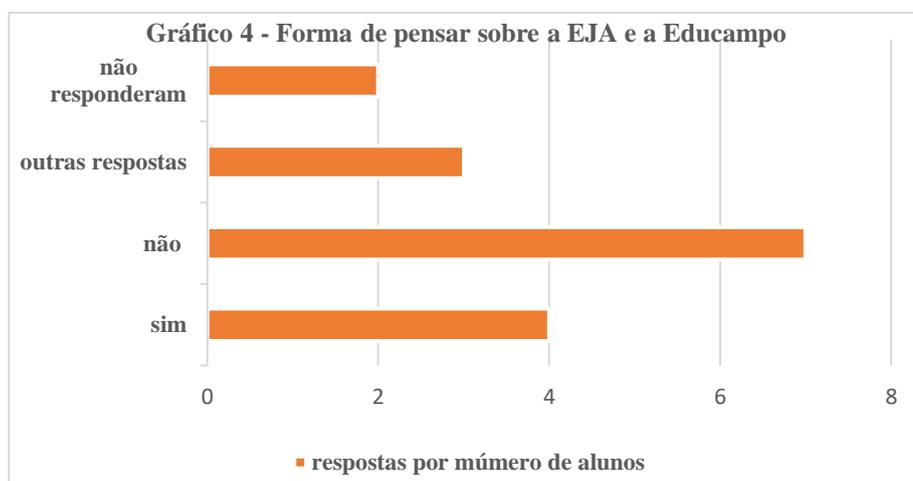
Outros estudantes também mencionam suas dificuldades como sendo nas disciplinas, “*Física e química*” (E5) – “*Ao meu segundo e primeiro grau*”, a estudante relaciona claramente essas dificuldades à sua escolarização na educação básica; “*Sim, física e química, por ter feito a EJA e não ter tido a oportunidade de um aprendizado de um longo tempo* (E10) – “*Porque faltou um aprendizado com mais conteúdos e um tempo mais longo. Por ter tido a oportunidade da EJA e não ter tido condições de um segundo grau normal*”, fica claro na resposta da estudante, que para ela suas dificuldades estão vinculadas a sua jornada na EJA, acredita ainda que o tempo também é um fator importante na aprendizagem, pois aponta que a falta de um tempo mais longo e com mais conteúdos seriam os responsáveis por suas dificuldades.

Já a estudante (E13), atribui suas dificuldades à base de sua educação, ao tempo que ficou sem estudar e suas reprovações, *“Sim, nas exatas, por ter uma base com deficiências e por ter um intervalo muito grande sem estudos. Mas eu tenho que correr atrás desse tempo, não é fácil, mas persistência faz parte”* – *“Ao tempo de estudo e as reprovações que não ajudaram na época”*, preocupada em correr atrás do tempo, para superar suas dificuldades, entendemos que, a estudante se posiciona como culpada de seus fracassos escolares, percebendo-se como responsável por suas dificuldades na aprendizagem, retomando (BARRETO e CARLOS, 2005, p. 65), essa é a visão do aluno que carrega consigo a ideia de que, é a escola que irá ajudá-lo a obter os conhecimentos, e não ter estudado no tempo que considera como certo *“acredita que o sucesso ou fracasso é resultado apenas do seu esforço individual”*, e assim busca se reconciliar consigo mesmo, quando se esforça para recompensar seus próprios erros.

Observamos, no entanto, que quando trata-se de dificuldades, essas não são relativas somente aos conteúdos, foram relatadas pelos estudantes, dificuldades de aprendizagens, porém relacionadas a múltiplas formas de apropriação, *“Dificuldades relacionadas à tecnologia, algumas ferramentas disponíveis para realização de tarefas ou trabalhos acadêmicos”* (E2), para a estudante em questão, suas dificuldades estão voltadas a problemática das tecnologias na educação, sabemos que as tecnologias estão cada vez mais presente no cotidiano, e na educação não é diferente, as universidades principalmente voltam-se às tecnologias da informação nas suas práticas de ensino e aprendizagem. (LIBÂNIO, 2010, p. 40) aponta que *“as pedagogias modernas reconhecem o impacto do desenvolvimento tecnológico na vida social e, em particular, nos processos de formação das pessoas”*, porém um olhar cauteloso deve ser mantido quanto a essa nova forma de desenvolvimento, não devendo ser compreendido como uma totalidade no processo formativo. No caso específico da estudante, principalmente considerando sua trajetória, não é difícil compreender suas dificuldades, no entanto, apesar de não ter sido citado por mais nenhum dos entrevistados, sabemos que as tecnologias podem se tornar mais um obstáculo a ser superado na aprendizagem de muitos sujeitos.

5.4.4 A forma de pensar sobre a EJA e a Educação do Campo após ingressar na Ledoc.

Após as inúmeras perguntas feitas aos estudantes, consideramos importante questionar, se houve alguma mudança em suas formas de pensar tanto sobre a EJA, quanto sobre a Educação do Campo.



O gráfico mostra de forma resumida as respostas dos estudantes, quando questionado se algo havia mudado em suas formas de pensar sobre a EJA e a Educação do Campo enquanto estudantes do curso, sendo que alguns responderam apenas “*Sim*” (E5), ou “*Não*” (E3), outros, fizeram pequenas pontuações, “*Nunca tive preconceito com a EJA*” (E8); “*Não, para mim a EJA sempre foi maravilhosa e necessária*” (E9); aqui, os estudantes afirmam não terem mudado suas formas de pensar sobre a EJA, mas percebemos que suas respostas são positivas quanto à modalidade.

A estudante (E12), porém, afirma não ter mudado, mantendo sua visão negativa sobre a modalidade, percebidas já em suas respostas anteriores, “*Não, pois tem muitos jovens que abandonam o ensino médio em função de conseguir o mesmo resultado em pouco tempo e com muito menos cobrança*”. Se retornarmos à sua resposta quanto ao que a modalidade representava, “*lacuna*”, podemos perceber que para a estudante a sua trajetória, talvez por ter sido tão fragmentada, não tenha sido capaz de desenvolver nela um olhar positivo, nem mesmo afetivo pela educação, pois “quando a escola desconhece ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços” Caldart (2011, p. 117) , não contribuindo assim, para o processo de humanização do sujeito que à procura.

Freire (2005), afirma que é a tomada da consciência de sua desumanização, que proporciona um novo horizonte na busca por criar sua própria história, quando lembramos que a estudante relatou, que sua trajetória no ensino médio foi marcada por interrupções e reprovações, *“mais de três tentativas”*, conseguimos formar uma ideia dos motivos que podem tê-la levado a pensar dessa forma, sua trajetória ao que nos parece não favoreceu para que a estudante criasse um vínculo afetivo com a EJA. No entanto, o seu retorno, buscando por uma formação, demonstra que a estudante ainda se encontra na busca de sua humanização, cabe agora, nessa nova perspectiva, que a Educação do Campo, auxilie para que ela encontre o sentido da educação, que faltou no seu processo de escolarização da educação básica.

Quanto as respostas que afirmam terem percebido mudanças em sua forma de pensar, essas, demonstram a percepção na relação entre a EJA e a Educação do Campo que as estudantes atingiram, *“Sim, descobri que a EJA é importante para todas as pessoas que pensam em cursar uma faculdade e a educação do campo nos deu essa oportunidade de ingressar”* (E14), e também, *“Sobre a EJA, eu sempre tive uma opinião bem definida, sempre foi uma paixão que o curso ajudou a reforçar. Sobre a educação do campo minha forma de pensar mudou completamente. Compreendia a educação do campo como educação rural, hoje percebo a grande diferença entre ambas. A educação do campo é uma nova maneira de se fazer educação, respeitando a diversidade cultural de cada localidade, promovendo a modificação do currículo de acordo com as diferentes necessidades dos educandos, valorizando os sujeitos do campo e suas atividades e inserindo a realidade dos estudantes para dentro da sala de aula a fim de tornar o aprendizado mais significativo”* (E16), na primeira resposta, observamos que a estudante compreendeu que a EJA pode sim, ser pensada como uma preparação para a vida acadêmica, na qual se concluiu com a entrada no curso de Educação do Campo.

Já a segunda resposta demonstra que o caminho percorrido durante o curso, possibilitou à ela criar uma nova concepção do que se trata a Educação do Campo, quando afirma que sua forma de pensar mudou completamente, ela demonstrar ter compreendido sua finalidade e a importância como citado no texto base da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES, CIRIOLI, CALDART, 1998, p. 7).

5.5.5 Quais tuas expectativas em relação à conclusão do curso? E posterior ao curso?

Como última análise, tornou-se essencial questionar sobre suas expectativas enquanto aluno do curso de Educação do Campo e posterior a suas formações. O quadro 8 demonstra que, com exceção de um estudante, todos pensam num futuro posterior ao curso, nas suas respostas percebemos o desejo, que para alguns vem se formando no decorrer do curso, para outros, esse desejo já vem os acompanhando durante suas trajetórias, mas todos carregam consigo um sonho, que no decorrer do curso, passa de sonho para as possibilidades. Durante as análises anteriores, nas suas respostas, podemos ver que estar cursando uma graduação já se fazia parte do sonho conquistado, e pensar no futuro torna-se essencial para que esse sonho ganhe um significativo mais completo.

Quadro 8 – Expectativas enquanto alunos do curso e posterior a formação

Entrevistados	Respostas
E1	Deixar o tempo passar
E2	Sem resposta
E3	Concluir o curso e dar aulas
E4	Grande conquista/continuar os estudos
E5	Trabalhar com biologia
E6	Passar o que aprendeu, ser uma boa docente
E7	Conclusão e especialização em Educação Especial
E8	Adquirir conhecimento, atuar nas exatas, contribuir com a sociedade
E9	Trabalhar como professora e ajudar a família
E10	Ser um professor diferenciado
E11	Saber ensinar/continuar aprendendo
E12	Conhecimento para atuar na área da Educação do Campo
E13	Inserção no mundo escolar e acadêmico
E14	Dar continuidade e ingressar na área da educação
E15	Continuar na área técnica
E16	Dividir o que aprendeu e ter onde atuar

É a esperança nas possibilidades, que nos alimenta de desejos para alcançar aquilo que por tempos ficaram no campo da utopia, que os estudantes expressaram suas expectativas a partir de sua formação. Falas como, *“Será uma grande conquista, principalmente por causa da idade. Pretendo continuar os estudos.* (E4) e *“Penso que a conclusão será um novo passo a seguir, para dar continuidade aos ensinamentos e assim buscar novos conhecimentos. Dar seguimento aos estudos e assim conseguir ingressar na área da educação”* (E14), para a estudante E4, a conquista maior está relacionada à sua idade, concluir o curso para a estudante significa muito mais do que uma formação, significa uma superação, o estudante E14 até menciona seu desejo de conseguir ingressar na área da educação, mas o que fica mais evidente nos dois depoimentos é o valor atribuído aos estudos, ambos mencionaram o desejo de dar continuidade, buscar novos conhecimentos, dar seguimento aos estudos, entendendo que a aprendizagem não se esgota, que não tem prazo estipulado para encerrar.

- *“Minha expectativa é justamente concluir o curso. Pretendo exercer a Licenciatura, ou seja, dar aula tanto no ensino fundamental como no médio* (E3).
- *“Me formar e ser uma excelente professora. Pretendo seguir na educação especial, como especialização”* (E7)
- *“É adquirir conhecimento, ampliar meus horizontes, me formar e me tornar uma boa docente e atuar na EJA. Poder atuar na área de exatas, e contribuir com a sociedade”* (E8).
- *“Me formar em um curso superior vai me abrir um leque de oportunidades que vão me proporcionar novos horizontes. Trabalhar como professora, vai acrescentar na minha vida pessoal mais conhecimento e com eles ajudar minha família”* (E9).
- *“Aprender a “ser um bom professor” “aprender para ensinar”. Sair do curso com a diferença que aqui aprendemos a ser um professor diferenciado”* (E10).
- *“Em saber ensinar tudo o que aprender. Desenvolver da melhor maneira e continuar aprendendo”* (E11).

Dar aula; ser uma excelente professora; me tornar uma boa docente e atuar na EJA; trabalhar como professora; ser um bom professor; saber ensinar tudo o que aprender, todas essas falas demonstram o encantamento no ato de ser professor, não de um professor que apenas ensine, mas um professor de fato, ou um professor diferenciado como cita o estudante E10. O sonho de ser um educador aqui, para os estudantes, constitui-se não só em ter uma profissão com a qual sonhou, mas significa a conquista do lugar que almejou alcançar. Ser professor aqui, não é sinônimo de valorização profissional e nem mesmo de ascensão financeira, mas sim de um sonho, que para muitos foram formados durante sua educação básica, quando criança diante de suas professoras e seus professores, mas para os estudantes aqui entrevistados, o sonho se formou na EJA, quando incentivados a seguir a diante, ou a partir de um gesto ou uma fala, mas principalmente do exemplo.

Assim, podemos dizer, que o “ser professor”, desejado pelos estudantes trata-se de sua emancipação, da reconstrução de sua dignidade, que partiu de suas trajetórias de idas e vindas ao alcance daquilo que lhes foi conquistado, e não dado.

Como expectativa enquanto, a estudante E16 menciona estar no final do curso, *“Estamos encerrando nossas atividades no curso, mas a educação do campo continua em nós, tive essa grande oportunidade de realizar este curso com tamanho diferencial que me sinto na responsabilidade de reproduzir todo este aprendizado nas comunidades em que eu trabalharei, é um sentimento de dívida com a sociedade”* e *“Posteriormente gostaria de dar sequência aos estudos na área da educação do campo. Espero que os editais dos concursos sejam modificados valorizando os cursos por área de conhecimento para que possamos trabalhar”*, assim como outros entrevistados, a estudante demonstra seu desejo de dar continuidade aos estudos, e não pretende se desvincular da Educação do Campo, porém, apresenta uma preocupação, não citada até o momento, o fato de que os editais para concursos públicos, até mesmo contratos emergenciais, não abrirem a possibilidade de atuação para quem vem se formando por área do conhecimento.

Ainda que a educação esteja passando por novas reformulações, apresentando um novo formato, a partir do estudo por área do conhecimento, sabemos que muitos sistemas de ensino, principalmente os sistemas estaduais, por serem os responsáveis em ofertar o ensino médio, já vem trabalhando com essa nova formatação, oferecendo a formação por área, porém as universidades ainda formam professores por disciplina. A ideia de formação por área do conhecimento já vem sendo discutidas por muitos especialistas em educação, como vimos

anteriormente, sendo necessária uma ampla discussão quanto às formações exigidas nos editais, quando esses oportunizam vagas somente profissionais com graduação plena na área específica.

Além do mais, temos visto nas escolas estaduais, uma realidade que contrapõe essas exigências, muitos professores do ensino médio quando são aprovados, seja nos concursos públicos, sejam por processos seletivos, ao ingressarem nas escolas, ministram aulas em qualquer uma das disciplinas que compõem a área do conhecimento da qual fazem parte, professores com formação plena em biologia, pôr exemplo, tendo que assumir disciplinas tanto de física, como de química, entre outros inúmeros casos que podem ser facilmente constatados nas escolas, isso demonstra que, tanto a formação, quanto a área de atuação desses docentes, necessitam ainda de um forte debate.

A estudante menciona ainda, estar encerrando as atividades como discente, reconhece a grande oportunidade que teve em realizar o curso e admite que a Educação do Campo irá acompanhá-la, cita também que o diferencial desse curso a torna responsável em reproduzir todo o aprendizado construído, como um sentimento de dívida, que irá carregar em toda sua jornada.

Para Morin (2003) o ensino não faz as pessoas melhores nem mais felizes, mas a educação pode nos ajudar perceber a parte prosaica e poética de nossas vidas, e assim, nos tornando melhores e mais felizes. Nas respostas dos entrevistados podemos perceber que esses trazem consigo, o sentimento de gratidão e o senso de responsabilidade que a realização de um sonho despertou em cada um, despertando assim, o desejo de tornarem-se, se não melhores, pelo menos, mas mais felizes.

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente (FREIRE, 1997, p. 36).

Todo curso que traz, aprendizagens, convivências e conhecimento, deve por si só colaborar na transformação e na construção da história dos sujeitos que por ele passam, porém, quando trata-se de um curso que se afirmou através de tantas lutas e conquistas pelo direito do sujeito que representa, esse tem um dever ainda maior, de contribuir na formação não só acadêmica, mas para além disso, deve despertar no sujeito, o sonho internalizado que cada um carrega consigo, afim de transformar seus desejos em esperanças, as esperanças em possibilidades e as possibilidades em atitudes.

6. CONCLUSÃO

Falar sobre sentimentos, sonhos e desejos, geralmente nos causa insegurança, principalmente quando diz respeito a opinião de outras pessoas, porém, aqui sinto-me na obrigação de esclarecer porque me senti à vontade para colocar em discussão pensamentos tão pessoais, como os relatados pelos estudantes entrevistados. Sinto, além do dever de relatar um pouco da minha jornada educacional, o desejo de assim como os estudantes expressar minha opinião e gratidão pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Tenho hoje 44 anos de idade, formada em Pedagogia, professora das séries iniciais em dois municípios do Litoral do Rio Grande do Sul, Imbé e Capão da Canoa, e assim como os entrevistados, sou também estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da turma Pioneiros. Busquei durante toda minha formação, manter o foco de meus estudos na modalidade, já tendo cursado uma especialização em Educação de Jovens e Adultos e inserir-me em projetos de extensão e de pesquisa que tratam da modalidade.

No entanto, assim como os sujeitos da minha pesquisa, fui estudante de EJA nas duas últimas séries do ensino fundamental, na EMEF Cícero da Silva Brogni, (escola que hoje sou professora) no ano de 1999, no município de Capão da Canoa, aos 25 anos de idade, casada, com dois filhos. No decorrer do ano, vinha alimentando a ideia de não parar mais de estudar, até que alcançasse uma formação superior, porém descobri que estava grávida do terceiro filho, o que me fez deixar a ideia de continuidade para trás, e a expectativa diminuiu ainda mais, quando em 2003 descobri minha quarta gravidez, se com três filhos já seria muito difícil, com quatro parecia praticamente impossível. Mas lembro-me do sentimento de satisfação em poder dizer que tinha concluído o ensino fundamental, e apesar de saber o quanto seria difícil, não descartei a ideia de fazer ao menos o ensino médio. Então decidi estudar sozinha, pegava livros, apostilas e estudava nas poucas horas que tinha, e prestava os exames supletivos no decorrer dos anos, dessa forma fui eliminando as disciplinas, da mesma forma que alguns entrevistados relataram, através da oferta dos exames supletivos oferecidos pela CRE, antiga DEE.

Assim seguindo, decidi retomar os estudos, mesmo com algumas disciplinas já concluídas através dos exames, iniciei o ensino médio, em uma escola particular que oferecia a conclusão em um ano e meio, porém com quatro filhos, minhas condições financeiras não permitiram que eu desse continuidade, e novamente precisei abrir mão da minha formação, porém, com as aprendizagens que tive nos quatro meses de ensino em que consegui frequentar a escola, pude concluir assim, as disciplinas que ainda restavam, coincidentemente, “química,

física e biologia”, disciplinas que correspondem à área do conhecimento da Licenciatura em Educação do Campo. No ano de 2008 então, consegui enfim a conclusão do ensino médio que tanto sonhava, e sabia que a partir de então, poderia fazer minha faculdade.

No ano de 2009, mesmo com meus filhos pequenos e muitas dificuldades, mas com grande apoio do meu esposo, iniciei minha graduação em Pedagogia, na modalidade EAD, pois além de ser mais acessível, era a única ofertada no município. Em 2013, somente aos 39 anos de idade, conclui minha formação superior, sendo aprovada em 2014 no primeiro concurso público ofertado após minha formação.

Gostaria de destacar aqui, a lembrança do meu orgulho, em pequenos detalhes em nossas vidas, quando precisamos responder um questionário, ou preencher uma ficha, em poder responder, onde perguntam sobre a escolaridade, dizer “*ensino superior*”, ou quando questionado sobre a profissão, falar que “*sou professora*”, pois ainda que não precise explicar como me tornei uma professora, sinto uma felicidade enorme quando penso em tudo que precisei superar para alcançar o sonho que por inúmeros motivos tive que adiar.

Durante algum tempo, costumava dizer que inverti a ordem das coisas na minha vida, casei-me cedo, tive cinco filhos, pois quando meu filho mais novo estava com seis anos de idade, tive a oportunidade de adotar meu quinto filho, enfim, cuidei da minha família. Hoje prefiro dizer que mudei somente minhas prioridades. Como toda decisão que tomamos em nossas vidas, sinto que, se deixei meus estudos para trás, foi por que algo muito mais importante precisava da minha atenção, e hoje, vendo que, como mãe fiz um ótimo trabalho, consigo substituir o sentimento de vergonha e insatisfação que carreguei por muitos anos por não ter conseguido estudar, por um sentimento de satisfação em ver que tudo em nossas vidas, se feito com amor, vale muito a pena.

Hoje percebo que meus medos e esperanças se assemelham aos dos estudantes interlocutores da pesquisa, o que despertou meu interesse pelo tema, destacando a superação dos estudantes que assim como eu buscaram dar continuidade a seus sonhos, inserindo-se em um curso superior, e foi a EJA que a nós, proporcionou a realização desse sonho.

Quanto a Educação do Campo, quando soube da oferta do curso, interessei-me somente pelo estudo da biologia, que quando pensava em uma segunda graduação, era a que me despertava o desejo, porém, no decorrer do curso, fui percebendo o quanto a Educação do Campo, por se mostrar tão semelhante a EJA, nas suas condições de lutas por seu direito a dignidade humana, foi tornando-se importante e fazendo significado para minha formação como professora.

Se algum dia terei a oportunidade de lecionar em uma escola do campo, não sei, mas vou carregar comigo a força para saber me posicionar frente a qualquer situação de desrespeito, desprezo, ou discriminação, que, em minha profissão como professora, infelizmente estarei sujeita a presenciar. Entre tudo o que aprendi, nesses quatro anos de estudo, o que mais a Educação do Campo me ensinou, foi a não me permitir ser indiferente.

Sendo assim, gostaria de explicar que esse trabalho não se finaliza com essa pesquisa, que tenho como meta, dar continuidade a estudos e projetos que possibilitem aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, se perceberem como sujeitos de direito, e que esse direito não diz respeito somente ao acesso à educação básica, mas que todos podem dar continuidade, e que o direito a uma formação superior, ainda que destacado na legislação de forma sucinta, não ser para todos, quando estabelece “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”¹⁴, isso não anula o direito de sonhar, e de aprender, pois o que conseguimos concluir como resultado da pesquisa, é que a capacidade não diz respeito somente aquilo que se aprende na escola, mas sim a capacidade de buscar aquilo pelo que se espera.

Compreendemos aqui, que quaisquer pessoas, seja jovem ou adulto, pode alcançar seus sonhos. O importante é sabermos que nossos direitos existem, que todos fizemos parte da construção da história de nosso país, mas principalmente, que jamais devemos abrir mão, do direito de ser “*gente*”.

¹⁴ Art. 4º, § V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. *Discursos sobre Educação no Campo*. In: ALVES, Gilberto Luiz. (org). Educação no Campo: Recorte no Tempo e no Espaço. Campinas: UNIDER, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIAVONETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRANDÃO, Marisa. Educação básica de jovens e adultos e trabalho. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília – Parecer nº: 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11/2000.pdf> Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRUNEL, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

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

_____. Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma educação em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. A Experiência da UNEB Campus X em EJA no Âmbito do PRONERA (1999-2010). In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2ª ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012.

CATELLI, Roberto Jr.; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume 94, número 238 set./dez. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+238/977088bd-5ac8-4bc09330eaa7fa4cbb1a?version=1.2>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no Ensino Superior: o campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2ª ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.) Por Uma Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008.

DUARTE, C. G. e BERNARDI, E.E. Da invisibilidade as políticas públicas de formações de professores para as escolas no/do campo. Revista: Trajetória Multicursos - volume 7, número 1, ano 2016, junho/julho/agosto. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/view/94/60>.

FARIA, A. R. et al. O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. Educação do Campo – desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). O que é Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CIRIOLI, Paulo Ricardo; Roseli Salete CALDART. Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Texto Base. CNBB, MST, INICEF, UNESCO e UnB. Brasília, 1998.

_____. Bernardo Mançano; CIRIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Primeira Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo*. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação do Campo. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes 2016.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. Pedagogia do Oprimido. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. In: Ana Maria Araújo Freire. (org). São Paulo: Unesp, 2001.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma biografia. São Paulo: Cortez 1996.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A política de Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na Perspectiva de seus Sujeitos. 2011. 302 f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS. 2011.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos Sociais e Educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HENRIQUES, Ricardo et al. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Cadernos 2. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13605-cadernos-tematicos-da-secad>>. Acesso: 20 de maio, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Isabel Antunes. Educação do Campo: Histórias, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas Públicas 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. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 11 de maio de 2018.

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Maria Rongirlene Oliveira do. Inclusão dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior: Desafios e Percepções. UEVA, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID2422_06102016155031.pdf>. Acesso em: 26 Fev. 2018.

NETO, Luiz Bezerra. A Educação Rural no Contexto das Lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz. (org). Educação no Campo: Recorte no Tempo e no Espaço. Campinas: UNIDER, 2009. PASQUETI, Luis Antônio. A Economia Política como componente da matriz formadora da Licenciatura em Educação do Campo. In: MILINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMA; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAZ, Sebastiana; SANTOS, Maria de Lourdes. O ingresso de alunos egressos da EJA no Curso de Pedagogia da UFGD - turma de 2013. Dourados: FAED/UFGD, 2013. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/413.pdf>>. Acesso em: 05 Jan 2018.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; DINIZ, Luciene de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso Formativa da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE – UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e Reflexões a partir das experiências – Piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do campo: desafio para os movimentos sociais e para a universidade. In: ROCHA, Antunes Maria Isabel; MARTINS, A. A. Educação do Campo - desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SÁ, Laís Mourão. Subjetividade, política e emancipação na formação do educador do campo. In: MILINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMA; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTARÉM, Edinei Almeida; JACAÚNA, Carmen L. F. Santos. O desempenho dos acadêmicos oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Universidade do estado do Amazonas /CESP. UEA, 2017. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/693>>. Acesso em: 05 Jan. 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa (Orgs). Metodologia de Pesquisa. Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural – UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 08 de maio. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: IBPEX, 2007.

UFRGS – PPC. Projeto Pedagógico de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Educação do Campo. Porto Alegre, 2012.

UNESCO – *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2018.

_____. *Educação de Adultos em Retrospectiva – 60 anos de CONFINTEA*, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>>. Acesso em: 03 Jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA
(LEDOC)**

Título da Pesquisa: Da Educação Básica à Universidade: Estudantes da LEDOC oriundos da EJA

Nome do (a) Pesquisador (a): Carla Luz Salaibb Dotta

Nome do (a) Orientador (a): Elisete Enir Bernardi Garcia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como questão central investigar sobre como os estudantes que estão frequentando o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Ledoc) oriundos da Educação de Jovens e Adultos - EJA se sentem em relação as suas aprendizagens (potencialidades e dificuldades) na Ledoc?

Participantes da pesquisa: Estudantes das três turmas do Curso Licenciatura em Educação do Campo CLN – UFRGS que tenham frequentado a EJA em seu percurso de formação da Educação Básica.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você deverá assinar este termo. Serão realizadas entrevistas, que poderão acontecer em grupo e individuais, com local e horários pré-definidos, a fim de que possamos levantar dados sobre suas experiências/vivências como estudantes da EJA e sobre sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciência da Natura. As entrevistas serão realizadas de forma que nenhum constrangimento seja ocasionado, sendo respeitada sua opinião e com liberdade de expor seu pensamento livremente. Você terá ainda, a liberdade de se recusar em participar da pesquisa, assim como em não responder algumas questões que não lhe sejam pertinentes, sem qualquer prejuízo. Solicitamos dessa forma, sua colaboração para que possamos obter melhores resultados para a pesquisa. Qualquer informação ou esclarecimento,

poderá entrar em contato com a estudante/pesquisadora Carla Luz Salaibb Dotta, através do E-mail: carlasalaibb@gmail.com e com a professora/orientadora Elisete Enir Bernardi Garcia pelo email elisete.bernardi@ufrgs.br

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, evitando questões que causem qualquer tipo de constrangimento aos entrevistados, as questões que fizerem menção às vivências dos estudantes e suas relações serão mantidas em anonimato se assim o preferir, obedecendo os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, não oferecendo qualquer risco à sua dignidade.

Benefícios: A pesquisa não objetiva intervir no processo de aprendizagem e não condiciona seu aproveitamento e sua avaliação nas disciplinas cursadas. Sendo assim, sua participação não lhe ocasiona benefícios diretos. No entanto, buscamos a partir desta investigação fazer uma reflexão dos temas abordados para produção de conhecimentos, que possam contribuir na formação dos estudantes, relacionada a área citada.

Pagamento: A participação na pesquisa não ocasionará qualquer tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

Solicitamos assim, seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, preenchendo os itens que seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

A partir dos esclarecimentos expostos a cima, autorizo, de forma livre e esclarecida, a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa e Assinatura

Assinatura do Estudante/Pesquisador

Assinatura da Professora Orientadora

ROTEIRO DE QUESTÕES

Roteiro semiestruturado para entrevistas, no qual as questões servirão de subsídios para a análise da temática proposta, onde pretende-se tratar:

1 Identificação:

Nome:

Idade:

Sexo:

Cidade de residência:

2 Trajetória escolar – educação básica

Ensino Fundamental (identifique se foi na EJA) teve interrupções? Reprovações?

E o Ensino médio?

Cursou EJA presencial?

Se sim, onde?

Fez parcialmente EJA presencial com provas para a conclusão? Identifique onde e como.

Concluiu o Ensino Médio através do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio?

3 A Educação de Jovens e Adultos

O que você acha da modalidade EJA?

Quais eram suas expectativas enquanto estudante de EJA?

O que a modalidade representa para você, na sua jornada acadêmica?

Você já se sentiu discriminado por ter sido estudante da EJA?

Você gostaria de ser um docente na EJA?

4 Sobre o ensino superior

Porque você escolheu o curso de Educação do Campo?

Como você se sente fazendo este curso?

Você tem dificuldades de aprendizagens? Identifique em que e em quais componentes?

A que você atribui essas dificuldades?

Você mudou sua forma de pensar sobre a EJA e a Educação do Campo após ingressar na Ledoc?

Quais tuas expectativas em relação à conclusão do curso?

E posterior ao curso?